

**DANIELE GONÇALVES COLMAN**

**O BRINCAR COM AS CRIANÇAS TERENA EM CAMPO  
GRANDE/MS: IDENTIDADES E DIFERENÇAS**



**Universidade Católica Dom Bosco**

**Campo Grande/MS**

**Fevereiro – 2023**

**DANIELE GONÇALVES COLMAN**

**O BRINCAR COM AS CRIANÇAS TERENA EM CAMPO  
GRANDE/MS: IDENTIDADES E DIFERENÇAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Orientador:** Dr. Carlos Magno Naglis Vieira



**Universidade Católica Dom Bosco**

**Campo Grande/MS**

**Fevereiro –2023**

C716b Colman, Daniele Gonçalves

O brincar com as crianças terena em Campo Grande/  
MS: identidades e diferenças/ Daniele Gonçalves Colman  
sob orientação do Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira.--  
Campo Grande, MS : 2023.

202 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica  
Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023

Bibliografia: p. 179- 191

1. Criança indígena. 2. Povo Terena. 3. Identidade  
e diferença. 4. Brincar. 5. Espaço urbano I.Vieira,  
Carlos Magno Naglis. II. Título.

CDD: 306.08

**“O BRINCAR COM AS CRIANÇAS TERENA EM CAMPO GRANDE/MS:  
IDENTIDADES E DIFERENÇAS”**

**DANIELE GONÇALVES COLMAN**

**“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (UNIR/UCDB) Orientador

Prof.ª Dr.ª Marcia Aparecida Gobbi (PPGE/USP) Examinadora Externa

Prof.ª Dr.ª Rozane Alonso Alves (UFAM) Examinadora Externa

Prof.ª Dr.ª Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Prof.ª Dr.ª Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande, 13 de fevereiro de 2023

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

## **DEDICATÓRIA**

À ñande jara.

Ao meu eterno amor e irmã, Francieli.

Ao meu alicerce, razão de viver e filho, Rafael.

## AGRADECIMENTOS

*Ára ro 'y,  
yvytu roysã oipeju  
rayvyvevemakatu.  
kuarahy ratã-kãngy  
ñande hete y roy  
ara cuera mbyky  
(Autor desconhecido)*

Estes versos em Guaraní falam da chegada do inverno e das mudanças que ocorrem nessa estação. Gravei-os na mente e no coração; eles eram recitados frequentemente pela minha já falecida irmã Fran. Sempre que perguntavam se ela sabia falar Guaraní, ela afirmava que sim e com muito orgulho os recitava. Em forma de gratidão a tudo que ela representa para mim, eu os trago como epígrafe, afinal ela foi mais que uma irmã. A Fran me ensinou ser criança, quase aprendi ser uma adolescente irresponsável. Seu jeito de ser mulher e seu modo de ser me ensinam até hoje a não julgar as pessoas, não levar as coisas e as pessoas tão a sério, ter calma, paciência e tranquilidade no “a gente se basta”, “deixa para lá”, “por que não tenta outra coisa?”. Amor incondicional pelos filhos e família. Ela valorizava a presença, a risada, o abraço em vez de presentes, “meu presente é você”. Fui o presente dela, ela foi o meu e, no fim foi ela a me dar o maior presente, ser mãe. Foi no ecoar desses versos em minha memória depois de sua partida que entendi o inverno que se tornaram meus dias. Hoje, primavera/verão com o amor de Rafael. Meu amado filho Rafael, razão minha.

Agradeço a minhas irmãs, irmãos, sobrinhos, sobrinhas, pai Fidel e mãe Sebastiana, tios e tias, amados avós, Eulógio e Pascuala. Agradeço a toda a família Gonçalves e Colman.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira, um presente que o universo me deu num momento em que precisava ter mais tranquilidade. Sua sensibilidade e sua leveza foram fundamentais para que eu pudesse me atrever, ter autonomia no fazer pesquisa. Obrigada por respeitar e valorizar meu modo de escrita. Obrigada por me permitir explorar com

liberdade o campo e por me dar conselhos preciosos que viabilizaram este estudo. Sou grata pela paciência e por muitas vezes acalmar e desacelerar minha ansiedade.

Não posso deixar de agradecer à aldeia urbana Darcy Ribeiro, aos acampamentos Estrela da Manhã, Água Funda e Nova Canaã pelo acolhimento. Em particular agradeço aos caciques Deomir e Josué, com os quais aprendi muito. Obrigada ao senhor Miguel, fundador da aldeia. Aos pais e mães pelo apoio. Ao professor Itamar, por ajudar na interlocução que tornou o estar lá e com possível. Obrigada ao Luxo, por acreditar no meu trabalho. Um obrigado especial às famílias que me receberam em suas casas e às que ainda pude criar uma certa amizade. Fui e sou muito feliz por toda a experiência com-vivida que, por vezes, me fizeram sentir parente.

Como não agradecer às crianças Terena com as quais brinquei e aprendi. Sujeitos que me fizeram voltar a brincar e com as quais fui ridiculamente feliz. Crianças que cativaram meu coração, com elas sorri, gargalhei, chorei e me sujei. Elas me proporcionaram a grande aventura de atrever-se a sentir o gosto da infância ao enxergar os coloridos do mundo mesmo em meio as dificuldades da vida.

Sou muito grata à minha tia e amiga Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Sebastiana Colman e tio Arnulfo Morinigo, por terem me ajudado quando precisei. À minha terapeuta Dr.<sup>a</sup> Vanusa Meneguel por me ajudar manter a sanidade mental e sentimental ante tantos altos e baixos que foram esses quatro anos. Ao meu fofu Alan Nunes, por estar sempre me apoiando nos estudos e por sua admiração. Obrigada por tantas fofuragens.

Aos colegas de mestrado e de doutorado, pessoas brilhantes e amigas. Um carinho especial à doutoranda Silvana Colombelli Parra Sanches com quem troquei muitas figurinhas. Ao mestrando Gustavo dos Santos Souza pela parceria nas produções científicas e pela amizade. Aos professores e professoras do PPGE que, durante esses quatro anos, compartilharam saberes e conhecimentos conosco. À secretária Luciana, por ser sempre prestativa e gentil, e todos os/as funcionários/as desta universidade. À CAPES, pelo incentivo à pesquisa por meio do PROSUP. Aos professores e professoras que gentilmente me receberam e aceitaram participar desta banca. À minha eterna orientadora e agora banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ruth Pavan, por seus ensinamentos. À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adir Casaro Nascimento, por todos os ensinamento e carinho, seu modo de ser me ensina todos os dias. À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rozane Alonso Alves, por prestativamente fornecer sua dissertação e tese. À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Aparecida Gobbi, com quem aprendi muito em leituras.

Aos professores e professoras que colaboraram para a minha formação escolar e acadêmica, desde a minha primeira professora chamada Blanca. Enfim, a todos/as que no

processo formativo dos meus eus, de alguma forma, nesta caminhada contribuíram de várias maneiras para que o percurso pudesse ser concluído.

Gratidão a Deus, por me iluminar até aqui!



COLMAN, Daniele G. **O brincar com as crianças Terena em Campo Grande/MS: identidades e diferenças.** Campo Grande, 2022. 197 p. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

## RESUMO

Esta tese está vinculada à linha de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco e ao Grupo de Pesquisa/CNPq: Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq. Tendo como pressuposto que a criança Terena da aldeia indígena urbana Darcy Ribeiro se constitui em contextos diferentes, o estudo tem como objetivo geral analisar os elementos que contribuem para a identidade Terena das crianças indígenas que residem e circulam pela aldeia urbana Darcy Ribeiro, no município de Campo Grande/MS, por meio do brincar. Como objetivos específicos, busca: a) identificar o processo de migração dos povos Terena para Campo Grande e a construção da aldeia urbana Darcy Ribeiro; b) descrever as manifestações das crianças Terena durante as brincadeiras no dia a dia na aldeia urbana Darcy Ribeiro; c) observar as estratégias de negociações, apropriações, ressignificações e resistências das crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, município de Campo Grande/MS, para a manutenção e a produção da identidade Terena. Como campo teórico, o trabalho inspira-se nas contribuições das produções realizadas com crianças indígenas e nas teorias que me orientam, como: os Estudos Culturais, os estudos pós-críticos, os estudos pós-coloniais e nas discussões realizadas pelos autores do Grupo Modernidade/Colonialidade. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa utiliza como procedimento metodológico a etnografia sensível por possibilitar o estar com/com-viver com crianças Terena no brincar, desenhar, conversar e circular. As análises mostram que o migrar dos indígenas Terena para a cidade se dá não apenas segundo as necessidades econômicas, mas também por falta de espaço nas aldeias rurais. Estabelecer-se para permanecer requer negociações, ressignificações, uma forma de resistência para manter elementos da cultura. Ainda segundo os dados de pesquisa, para as crianças, não falar a língua materna não significa que são menos Terena. Pelo contrário, elas têm orgulho em ser Terena, de suas descendências e de suas aldeias de origem. É observável que as crianças são coletivas, unidas pelo parentesco e subjetividades culturais e, a partir do que falam, estão cientes de suas diferenças ante os não indígenas.

**Palavras-chave:** Criança indígena; povo Terena; identidade e diferença; brincar; espaço urbano.

COLMAN, Daniele G. **Playing with Terena children in Campo Grande, MS: identities and differences.** Campo Grande, 2022. 197 pages. Dissertation (Doctoral) – Dom Bosco Catholic University – UCDB.

## ABSTRACT

The dissertation is bound to the line of research “Cultural Diversity and Indigenous Education” at the Graduate Program in Education of the Dom Bosco Catholic University and Research Group/CNPq “Intercultural Education and Traditional Peoples/CNPq.” Considering that the Terena children at the Darcy Ribeiro urban indigenous village are constituted in different contexts, the study aims, as its principal objective, to analyze the elements contributing to the Terena identity of the indigenous children that reside and walk around the Darcy Ribeiro urban village, in the city of Campo Grande, Mato Grosso do Sul state, through playing. Its specific objectives are the following: a) to identify the process of Terena people migration to Campo Grande and the building of Darcy Ribeiro urban village; b) to describe Terena children’s manifestations in daily plays at the Darcy Ribeiro urban village; c) to see strategies, negotiations, appropriations, reframing, and resistances shown by Terena children at the Darcy Ribeiro urban village, in the city of Campo Grande, to maintain and produce Terena identity. The theoretical framework of our study is marked by the contributions conducted with indigenous children and theories that have been guiding me, such as Cultural Studies, post-critical studies, post-colonial studies, and debates carried out by authors of Modernidade/Colonialidade study group. Based on a qualitative approach, our research uses, as a methodological procedure, the sensible ethnography for it enables being with/coexist with Terena children in the playing, drawing, talking, and circulating. Our analysis has shown that the Terena indigenous migration towards the city takes place not only due to their economic needs, but also by a lack of space in rural villages. To establish in order to stay demands negotiations, reframing, a way of resistance to maintain their culture elements. Still according to our data, the fact that those Terena children do not speak their mother tongue does not mean they are less Terena. In contrast, they are proud of being Terena, of their offspring, and of their original villages. We have seen that the children are collective, united by their kinship and cultural subjectivities. Based on what they say, they are aware of their differences in the relation with the on indigenous people.

**Keywords:** Indigenous children; Terena nation; identity and difference; playing; urban space.

## LISTA DE SIGLAS

AU	Aldeia Urbana
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDOC	Centro de Documentação e Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
COVID-19	Coronavírus
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Ensino Superior
MAIC	Ministério da Agricultura Indústria e Comércio
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
NEPPI	Núcleos de Pesquisa e Pesquisa e Inovação
PIBID	Política Nacional de Formação de Professores
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGE	Programa de pós-graduação em Educação
PROSUP	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
SARS-CoV-2	Coronavírus
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
USP	Universidade de São Paulo

UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## LISTA FIGURAS

Figura 1 – Acampamento Estrela da Manhã .....	109
Figura 2 – Aldeia Urbana Darcy Ribeiro.....	110
Figura 3 – Aldeia Darcy Ribeiro e os acampamentos Estrela da Manhã, Nova Canaã e Água Funda .....	112
Figura 4 – Rosário .....	121
Figura 5 – Campinho dentro dos limites da aldeia urbana Darcy Ribeiro .....	128
Figura 6 – O brincar no campinho.....	130
Figura 7 – Os pés de Jatobá do mato .....	134
Figura 8 – Desenho de Ori.....	136
Figura 9 – Árvore de gravetos de Ana.....	138
Figura 10 – Brincar de dama ou dominó .....	144
Figura 11 – Carro da Ize .....	146
Figura 12 – Pular corda .....	148
Figura 13 – Acampamentos Nova Canaã e Água Funda.....	155
Figura 14 – A diferença entre natureza e o concreto.....	157

## SUMÁRIO

<b>APRESENTANDO OS PRIMEIROS PASSOS DO BRINCAR COM AS CRIANÇAS TERENA: INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I – SITUANDO A TESE A PARTIR DO BRINCAR COM AS CRIANÇAS TERENA .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Por que decidi brincar com as crianças Terena em Campo Grande/MS? Justificativa da pesquisa .....</b>	<b>29</b>
<b>1.2 Os descaminhos que levaram a brincar com as crianças Terena: o impacto da covid- 19 no trabalho de pesquisa.....</b>	<b>34</b>
<b>1.3 Por onde caminhei: os procedimentos metodológicos e o campo de pesquisa .....</b>	<b>38</b>
<b>1.4 O caminhar com o professor Itamar: circulando pelos espaços da aldeia urbana e as escolas próximas da comunidade .....</b>	<b>54</b>
<b>1.5 Discussões teóricas para o trabalho com criança Terena em contexto urbano: diálogos e inspirações .....</b>	<b>61</b>
<b>1.5.1 Cultura, identidade e diferença: aspectos curriculares teóricos para pensar o “bem viver” .....</b>	<b>72</b>
<b>1.5.2 A criança indígena em contexto urbano: o que revelam as produções de conhecimento</b>	<b>85</b>
<b>CAPÍTULO II – O PROCESSO DE MIGRAÇÃO DO POVO TERENA PARA O MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE E A FORMAÇÃO DA ALDEIA URBANA DARCY RIBEIRO .....</b>	<b>95</b>
<b>2.1 Povos indígenas em Campo Grande/MS: apresentando o cenário .....</b>	<b>96</b>
<b>2.2 A migração do Povo Terena para o município de Campo Grande/MS.....</b>	<b>100</b>
<b>2.3 A formação da aldeia urbana Darcy Ribeiro e o seu entorno .....</b>	<b>108</b>
<b>2.4 Cultura Terena em contexto urbano: situando o ser/estar na de cidade Campo Grande/MS.....</b>	<b>113</b>
<b>CAPÍTULO III – A CRIANÇA TERENA NA ALDEIA URBANA DARCY RIBEIRO: O VER/OUVIR/SENTIR A PARTIR DO BRINCAR .....</b>	<b>126</b>
<b>3.1 O brincar com a criança terena e a produção da identidade e diferença.....</b>	<b>132</b>
<b>3.2 Onde brinca um, brincam todos.....</b>	<b>143</b>
<b>3.2.1 O que falam e por que não falam da escola.....</b>	<b>149</b>
<b>3.3 Resistir e re-existir: estratégias de negociações, apropriações, ressignificações e</b>	

<b>resistências das crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, município de Campo Grande/MS para a manutenção e a produção da identidade Terena.....</b>	<b>159</b>
3.3.1 Desigualdades e violência .....	168
<b>HORA DE GUARDAR OS BRINQUEDOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>192</b>
<b>Anexo 1 – Roteiro de Entrevista (Itamar) .....</b>	<b>193</b>
<b>Anexo 2 – Roteiro de entrevista com cacique Deomir .....</b>	<b>194</b>
<b>Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>195</b>
<b>Anexo 5 – Glossário de palavras em terena .....</b>	<b>200</b>
<b>Anexo 6 – Glossário de palavras em guarani .....</b>	<b>201</b>

## **APRESENTANDO OS PRIMEIROS PASSOS DO BRINCAR COM AS CRIANÇAS TERENA: INTRODUÇÃO**

Esta tese apresenta uma pesquisa para a conclusão de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, com reflexões teóricas, metodológicas e questionamentos sobre o campo de pesquisa. Os escritos são frutos das leituras, do trabalho de campo realizado com as crianças Terena na aldeia urbana Darcy Ribeiro, município de Campo Grande/MS, das reuniões de orientações e das disciplinas cursadas ao longo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Tendo como pressuposto que a criança indígena em contexto urbano, o estudo se constitui em contextos diferentes. Vincula-se à linha de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa (CNPq): Educação Intercultural e Povos Tradicionais. Objetiva analisar os elementos que contribuem para a identidade Terena das crianças indígenas que residem e circulam pela aldeia urbana Darcy Ribeiro, no município de Campo Grande/MS, por meio do brincar.

A pandemia de covid-19 afetou diretamente a construção desta pesquisa. Rearticulações precisaram ser feitas, o campo precisou ser repensado ante a escola e os possíveis sujeitos, crianças Guarani. Houve a necessidade de (re)pensar formas e estratégias de fazer pesquisa em Educação, pois muitas escolas foram fechadas desde março de 2020 até agosto de 2021. A questão do isolamento social pôs em crise todo o projeto de pesquisa, caminhos e descaminhos metodológicos viáveis diante dos campos teóricos nos quais transito, como os Estudos Culturais, os estudos pós-críticos, os estudos pós-modernos e os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade. São campos teóricos que possibilitam dialogar e



problematizar a diferença étnica/racial, identidade, cultura e os impactos da modernidade/colonialidade enquanto projeto de sociedade e a inter/multiculturalidade enquanto antiprojeto neoliberal/monocultural a partir do pesquisar *com* criança Terena.

Nesse cenário, as questões seguintes contribuíram para entrelaçar os fios da investigação:

- Como as crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, município de Campo Grande/MS, ocupam o seu tempo? O que brincam e realizam no dia a dia na aldeia?

- Como têm sido produzidas as identidades e as diferenças das crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, município de Campo Grande/MS?

Considerando os questionamentos mencionados, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar os elementos que contribuem para a identidade Terena das crianças indígenas que residem e circulam pela aldeia urbana Darcy Ribeiro, no município de Campo Grande/MS, por meio do brincar.

Procurando dar contorno à pesquisa, os objetivos específicos buscam:

- a) Identificar o processo de migração dos povos Terena para Campo Grande e a construção da aldeia urbana Darcy Ribeiro.
- b) Descrever as manifestações das crianças Terena durante as brincadeiras no dia a dia na aldeia urbana Darcy Ribeiro.
- c) Observar as estratégias de negociações, apropriações, ressignificações e resistências das crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, município de Campo Grande/MS para a manutenção e a produção da identidade Terena.

Na busca pelo ser/estar da criança indígena, a metodologia etnográfica sensível se mostra mais adequada por possibilitar o estar com, o com-viver e o estar junto. Com ela, pode-se sentir de perto o ser/estar da criança indígena no brincar, desenhar, no silêncio e nas conversas que ocorrem concomitantemente. O estar com as crianças indígenas foi algo bastante preocupante diante do isolamento social. Cuidados foram precisos, máscara e álcool em todos os encontros, além de um interlocutor para poder entrar na aldeia com autorização do cacique.

Um outro cuidado foi o de sempre manter as crianças Terena em um lugar aberto e, no caso, em um campinho improvisado e muito ocupado por toda a aldeia para eventos e torneios. No contexto atual, as estratégias metodológicas me permitiram produzir dados, e o brincar em campo aberto me deu a oportunidade de criar vínculos, conseguir chamar pelo nome, ser esperada, “ouvir com o coração” seus corpos falarem. As entrevistas com perguntas abertas com os mais velhos corroboraram para responder às muitas interrogações surgidas no brincar e

nas conversas informais com pais e familiares das crianças, para tentar uma aproximação e compreender a migração dos indígenas para a cidade.

Os caminhos e descaminhos metodológicos viáveis a partir da conjuntura pandêmica da covid-19 foram possíveis, pois os campos teóricos com os quais transito e diálogo são os Estudos Culturais, os estudos pós-críticos, os estudos pós-modernos e os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade. Como referencial teórico, me apoio em autores que pesquisam/refletem a inter/multiculturalidade, como Backes (2014, 2005), Candau (2016), Fleuri (2003), Walsh (2009), Skliar (2003), Pavan (2019), assim como os/as que refletem sobre crianças indígenas no contexto indígena e não indígena, como Silva (2005), Nascimento (2004), Sobrinho (2011), Vieira (2015), Aquino (2012), Alves (2014, 2018), que são parte do estado do conhecimento. Neste conjunto teórico, encontram-se também Bhabha (2019), Hall (2018), Quijano (2009) e Santos (1999).

A tese está organizada em três capítulos e seções. O capítulo I, intitulado **Situando a tese nessa caminhada com as crianças indígenas: palavras iniciais**, apresenta e problematiza o meu local de fala a partir da formação pessoal e acadêmica e o meu encontro com a diferença<sup>1</sup>. A seção **1.1 Por que decidi brincar com as crianças Terena em Campo Grande/MS? Justificativa da pesquisa** justifica a pesquisa com crianças indígenas no contexto da pandemia de covid-19 a partir dos questionamentos que ficaram em aberto nos resultados finais da minha dissertação de mestrado, defendida em 2018, intitulada “A implementação da lei n. 11.645/08 no ensino fundamental” (COLMAN, 2018). Já a seção **1.2. Os descaminhos que levaram a brincar com as crianças Terena: o impacto da covid-19 no trabalho de pesquisa** trata da questão do isolamento social e os impactos que colocaram em crise todo o projeto de pesquisa. Caminhos e descaminhos metodológicos viáveis foram necessários.

A seção **1.3 Por onde caminhei: os procedimentos metodológicos e o campo de pesquisa** apresenta desde os primeiros passos para a entrada no campo, o campo de pesquisa e as metodologias aplicadas a partir das necessidades no campo por uma pesquisa com crianças indígenas. Em **1.4. O caminhar com o professor Itamar: circulando pelos espaços da aldeia urbana e as escolas próximas da comunidade**, apresento a importância do interlocutor para entrar na aldeia e acampamentos com autorização dos caciques e sua intercessão para conhecer

---

<sup>1</sup> Diferença corresponde ao que Candau (2011, p. 2) explica ser “as diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão”. Portanto, são formas outras de ser, ver e estar no mundo.

as famílias Terena. A seção **1.5. Discussões teóricas para o trabalho com criança Terena em contexto urbano: diálogos e inspirações** (modernidade/colonialidade; desigualdade e racismo) faz uma análise dos mesmos na formação de mentalidade como, na subalternização e descaracterização da diferença e da criança indígena nesse processo. Além disso, discute teoricamente a construção da racialização da diferença e os impactos da desigualdade enquanto produto de manutenção do neoliberalismo e como esses processos marcam as crianças indígenas. A seção **1.5.1 Cultura, identidade e diferença: aspectos curriculares para pensar o “bem viver”** propõe problematizar o currículo para além da sala de aula. Por fim, **1.5.2. A criança indígena em contexto urbano: o que revelam as produções de conhecimento** trata dos caminhos percorridos para um levantamento de pesquisa com indígenas e crianças indígenas nos bancos de teses e dissertações com o intuito de encontrar potências e fissuras nas produções acadêmicas e as suas contribuições para a construção da tese a partir do que há em produções com/sobre indígenas.

O capítulo II, intitulado **O processo de migração do povo Terena para o Município de Campo Grande e a formação da aldeia urbana Darcy Ribeiro** problematiza a migração dos indígenas moradores da aldeia urbana Darcy Ribeiro das aldeias de origem e, dessa forma, compreende o ser/estar desses sujeitos e os processos de resistência para manter a cultura e se estabelecer no meio urbano. As seções **2.1. Povos indígenas em Campo Grande/MS: apresentando o cenário**, apresenta uma breve localização e descrição das aldeias e dos acampamentos indígenas no município; **2.2. A migração do Povo Terena para o município de Campo Grande/MS** propõe problematizar para compreender a migração dos Terena das aldeias de origem para a cidade; **2.3. A formação da aldeia urbana Darcy Ribeiro e o seu entorno** se dedica a historicizar a formação da aldeia Darcy Ribeiro e os acampamentos indígenas no entorno dela a partir de fontes documentais e relatos dos próprios indígenas e **2.4. Cultura Terena em contexto urbano: situando o ser/estar na cidade de Campo Grande/MS** busca compreender o ser/estar da criança Terena e os processos de resistência para se estabelecer no meio urbano e não escolar articulados com as produções acadêmicas.

O capítulo III, **A criança Terena na aldeia urbana Darcy Ribeiro: o ver/ouvir/sentir a partir do brincar**, apresenta as vozes nos silêncios das crianças Terena que residem na aldeia urbana Darcy Ribeiro em Campo Grande-MS a partir dos corpos que falam. A seção **3.1. O brincar com a criança terena e a produção da identidade e diferença** traz elementos que demonstram a consciência de ser diferente por ser Terena a partir das concepções das crianças. Nela, busco desenhar as formas constelações com que as crianças Terena circulam na aldeia como, também fora dela. A seção **3.2. Onde brinca um, brincam todos** se dedica a

reinventar o brincar para além de disputas, onde ganhar e perder ganham outros sentidos. A seção **3.2.1. O que falam e por que não falam da escola** descreve as formas como as crianças Terena demonstram afetos e desafetos pelas escolas não indígenas, como veem a escola e os seus professores e **3.3. Resistir e re-existir: estratégias de negociações, apropriações, ressignificações e resistências das crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, município de Campo Grande/MS, para a manutenção e a produção da identidade Terena.** procura desenhar como esses elementos se manifestam nas relações das crianças Terena e como isso reflete em seus modos de ser/estar e viver. Aí, busco demonstrar os prejuízos, os medos e as limitações que a pandemia causou no modo de vida das crianças Terena e as suas formas de ver toda essa conjuntura. Já em **3.3.1. Desigualdades e violência**, problematizo, a partir do brincar com as crianças e das falas que soam com espanto e reprovação, o manifestar das desigualdades, da violência, das drogas ilícitas e da marginalidade.

Por fim, nas considerações finais prometo guardar os brinquedos e retomar os passos e descompassos que deram forma, cor e ritmo a esta pesquisa. Portanto, é o momento de deixar desenhos e fotografias das identidades das crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, seus modos de ser, estar e ver “os mundos”, seus processos de formação e fortalecimentos étnico-cultural. Vamos brincar!

## **CAPÍTULO I – SITUANDO A TESE A PARTIR DO BRINCAR COM AS CRIANÇAS TERENA**

A brincadeira aqui é sinal de conservação / reprodução / ressignificação dos artefatos. (SILVA, 2016, p. 172)

As problematizações a seguir não são neutras e nem desinteressadas. Elas estão atravessadas pela minha postura epistemológica, pelo meu eu marcado por processos culturais de formação, deformação e do lugar de enunciação que “é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem” (BHABHA, 2019, p. 84). Ela carrega as marcas da colonialidade que exige vigilância epistemológica para com a pesquisa. Nessa perspectiva, busco demonstrar como a sensibilidade e os sentidos que ela aguça podem tornar o encontro com o outro uma troca de saberes, aprendizagens, diálogo e demonstrar as possibilidades de realizar um encontro (BHABHA, 2010).

Ao escrever sobre o meu eu, me dirijo ao conceito de identidade. Uma identidade híbrida, líquida e em construção, onde ora sou miscigenada, ora sou negra, ora Guarani, ora ainda mexicana e paraguaia. Ser paraguaia é diferente de ser Guarani. A população paraguaia é composta de diferentes povos estrangeiros, como brasileiros, alemães, japoneses, argentinos e franceses (PARAGUAY, 2019). Os típicos paraguaios são compostos pelos descendentes de espanhóis e guarani, um país culturalmente diverso e bilíngue (línguas espanhola e guarani). Durante minha vida, cresci escutando discursos que meu sobrenome era alemão. Meu avô materno se afirma espanhol puro, uma mentirosa ilusão que orienta inconscientemente a busca e a afirmação para uma identidade única, uma identidade natural/pura, isso por não considerar que “cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural. [...] o que supõe que as culturas não são puras”

(CANDAU, 2008, p. 51), mas compreendo que essa afirmação dada pelo meu avô é reflexo do processo formativo colonialista de que todos somos produto.

Nesse período de vida, procurei caminhar para me revelar outra, híbrida, múltipla.

O hibridismo, por exemplo, tem sido analisado, sobretudo, em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercuro entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. (SILVA, 2005, p. 87)

Mas preciso registrar que isso não é tão simples, é tenso, conflituoso, algumas vezes contraditório e outras ambivalente. Isso ocorre porque vivo e transito na fronteira, nos entre-lugares, e tenho feito intercâmbios culturais que têm aguçado os meus sentidos para enxergar, escutar e sentir o outro, me ver como outro, para não falar da diferença, mas na diferença, uma vez que, “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso” (HALL, 2000, p. 109) e “nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000, p. 109). Além disso,

[...] elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma “identidade” em seu significado tradicional, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2000, p. 109)

Sobre o ir e vir da identidade, “essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA, 2019, p. 23). Na ambivalência, delego a hibridez da identidade, à contradição, a uma luta decolonial interior. Afinal,

[...] decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 24)

A luta decolonial à qual me refiro é mais que uma vigilância epistemológica; é uma constante construção-desconstrução-construção. Nesse contexto, entendo que seria mais que uma construção-desconstrução intelectual, é como um contágio, pois atinge a partir do intelecto

e ramifica a humanidade do ser até chegar na filosofia de vida, onde transforma o modo de ver o mundo e os seus elementos.

Escapar dos reducionismos e das dicotomias; forjar fissuras nas práticas cristalizadas; interrogar a lógica dialética e de um sujeito cartesiano; romper com a teoria das representações; problematizar as relações de saber-poder e seus efeitos. Investigar fora do paradigma da ciência moderna; analisar acontecimentos singulares e descontínuos; colocar em questão a educação como empresa; resistir à produtividade. (LEMOS *et al.*, 2012, p. 223)

É permitir seguir outros ritmos, é como viver à flor da pele, aprender a ser sensível, a transgredir e subverter a lógica da modernidade/colonialidade. Uma modernidade que “se institui como norma, como referência e fonte de esclarecimento destinada a ordenar tanto o mundo natural como o social” (COSTA, 2002, p. 142-143). E a colonialidade que “indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente” (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 18).

Nessa perspectiva, narro que minha construção foi e é marcada por um processo de reflexão bastante complexo e difícil, principalmente durante o mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) com a dissertação “A implementação da lei n. 11.645/08 no ensino fundamental” (COLMAN, 2018), sob a orientação da professora pós-doutora Ruth Pavan. Essa reflexão apresentou-se mais forte nessa pós-graduação por considerar minha construção enquanto pessoa fundamental quanto à sensibilidade para com as questões da diferenças étnico-raciais, mesmo porque me enxergo nela.

Nasci em Ponta Porã/MS, fronteira com o Paraguai. Especificamente, morei em Sanga Puitã, distrito de Ponta Porã por quatro anos. Minha mãe era muito jovem quando nasci e, no intervalo de um ano, teve mais duas meninas. Imagino que o peso da imaturidade, um parceiro jovem e machista, a falta de formação, a dependência financeira e o trabalho que exige três crianças pequenas fizeram com que ela nos deixasse.

Diante desse acontecimento, ela nos abandonou, um surto ou uma depressão, nada que eu possa comprovar: eu com 4 anos e minhas irmãs, Fran com 2 anos e Ester com 9 meses. Com o ocorrido, minha tia por parte de pai, a mais velha que não tinha filhos, se propôs a cuidar de mim e minha irmã menor. A Fran ficou com uma tia mais nova, no distrito de Sanga Puitã mesmo.

Essa minha tia mais velha vivia no Paraguai em uma localidade chamada *Yby Yau*, cidade do Paraguai, no Departamento de Concepción. Nessa cidade, eu e Ester moramos por um ano sem minha irmã Fran que, logo depois, foi viver conosco. Estudamos em uma escola

paraguaia. Isso só foi o começo de idas e vindas. Morar com pessoas diferentes, com famílias diferentes que, mesmo elas sendo do mesmo sangue, me marcou. Foi como se tivesse sido abandonada várias vezes durante seis anos de minha vida. Com isso, hoje tenho quatro mães e dois pais.

Passei por muitas casas, muitas famílias, uma madrasta e muitas escolas. Minha irmã Fran foi quem acompanhou todas as minhas dificuldades. Nossa infância foi aprender a lidar com mudanças e aprender do zero.

Aos 8 anos, minha irmã e eu chegamos ao município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Foi nesse período que começamos a frequentar pela primeira vez uma escola brasileira, tudo muito diferente, principalmente a língua. Foi por falar mal o português que começamos na primeira série, hoje denominado primeiro ano do Ensino Fundamental. Reaprendemos juntas o  $B+A=B\acute{A}$ . Para melhorar a dicção, fazíamos leituras em língua portuguesa com um lápis atravessado na boca. É uma técnica que a fonoaudiologia utiliza para corrigir a fala, a pronúncia e, no meu caso, que deixasse de falar com sotaque de paraguaia.

Mas como nem tudo é só tristeza, eu tive a oportunidade de ajudar os meus colegas com leituras e com matemática, e com o tempo fui a auxiliar da professora. Ainda me lembro o nome dela e, mesmo que tenha sido doloroso “entrar na forma”, adequar ao padrão hegemônico colonial, como falante e alfabetizada em Língua Espanhola, lembro bem que ela amava me ouvir ler em espanhol para a turma. Hoje, revivendo esse momento, tenho algumas inquietações, pois fico na dúvida se ela compreendia a língua. Escrevendo essas linhas, recordo que ela pediu à minha tia que procurasse meios de me adiantar de série porque, segundo a professora, eu estava apta para a terceira série<sup>2</sup>. Não a culpo, ela fez o seu trabalho e foi formada para isso. Uma formação fundamentada em um currículo monocultural, uma formação para formatar a diferença e não trabalhar com ela, e não vê diferença como vantagem pedagógica (CANDAU, 2016).

Recordo que, em menos de um ano, esqueci de pensar e falar em guarani. A orientação de casa era que não falássemos língua de bugre que iriam rir de nós. “Bugre”, segundo Melià (2008, p. 50, tradução minha), refere-se aos “índios sujos, contrários a civilização”<sup>3</sup>, isso vem ao encontro da explicação de Vieira (2015, p. 30), em que “o bugre no imaginário nacional é o indígena rotulado de preguiçoso, indolente, traiçoeiro, que, em vez de contribuir para o desenvolvimento e o progresso da cidade, acaba atrapalhando”. O autor

---

<sup>2</sup> Hoje denominado terceiro ano do Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> No original: “índios sucios, contrarios a la civilización”.



explica que “essa é a visão regional sobre o bugre, um olhar que realça um estereótipo associado ao índio ‘deteriorado’, aquele que, de alguma forma, está ligado à ideia de pobreza, de imundície, de preguiça, etc.” (VIEIRA, 2015, p. 30). Tive a sorte de não esquecer o Guarani, apenas ficou silenciado em mim por um tempo. A língua Guarani é uma herança de minha descendência Guarani, minha família ainda mantém o idioma e o castelhano.

Com meus dez anos, resolvi pedir a meu pai que nos levasse para morar com minha avó que vivia em um bairro da periferia<sup>4</sup> de Campo Grande. Minha avó nos aceitou, mas ela quis tentar trazer minha mãe biológica, pois sabia onde ela estava e foi atrás dela. Três dias depois, ela chegou. Foi uma alegria rever minha mãe depois de tantos anos. E o encontro com meu pai biológico fez com que eles reatassem. Renovaram os votos e tiveram mais três filhos.

Foi vivendo nesse bairro que outrora era conhecida como “favela”<sup>5</sup> que comecei a notar as diferenças que ali transitavam, isso falando em cor e língua. Nessa época, a comunidade indígena estava apenas começando a se formar como aldeia urbana. Com o tempo, fui percebendo a diferença cultural dos indígenas. Lembro dos meus avós dizendo que eles eram indígenas/bugres e quando falavam em guarani *ava*.<sup>6</sup> Todos à minha volta faziam piadas e brincadeiras que estereotipavam os indígenas como “índio é preguiçoso”, “você até parece bugra, só anda descalça”, “está suja feito uma bugra”, “índios não são de confiança”, e foi com esses discursos que aprendi a vê-los. Como diz Silva (2005, p. 98), estereótipos são “imagens

---

<sup>4</sup> O conceito de periferia aqui é geográfico, lugar distante do centro, mas que não deixa de carregar o pensamento decolonial. Para a decolonialidade, a periferia é um lugar de existir da diferença, das minorias e é também um lugar de produção de conhecimento, epistemologias do Sul. A lógica colonial concebe o Norte enquanto centro de produção de conhecimento válidos, científicos, universais e, para a decolonialidade, o Sul é a periferia na produção de conhecimento válidos, científicos e que não acredita na universalidade de conhecimento, mas na pluralidade de epistemes. Silva (2020, p. 11) diz que “a periferia é um lugar de dor, mas também de cura; é onde há, do mesmo modo, grande energia criativa [...]”.

<sup>5</sup> Sobre o conceito de favela, vale destacar sua origem dentro da história do Brasil. Medina (1964, p. 16 *apud* QUEIROZ FILHO, 2011, p. 36) diz que, que “as duas principais explicações para o surgimento das favelas foram a abolição da escravatura e a crise na agricultura. O autor considera que a abolição, em 1888, trouxe muitas alegrias, mas foi um gesto humano que não teve continuadores. Destaca que seu advento não modificou a realidade agrária do país. O trabalhador rural não era valorizado, mas equiparado a uma enxada ou animal. Assim, a ‘única liberdade que os escravos receberam foi a de poderem ser móveis. Isto é, sair da fazenda onde moravam, para onde quisessem, sem serem perseguidos por ‘capitães do mato’”.

<sup>6</sup> Indígena, na língua guarani.

do outro que são fundamentalmente errôneas”. Os estereótipos serão tratados ao longo dos capítulos.

Minha adolescência foi marcada pelas dificuldades financeiras de uma família humilde. Escola pública, casa de poucos cômodos, com paredes de Madeirit<sup>7</sup> e muitas goteiras. Roupas e calçados novos eu conheci depois que minha mãe passou a receber o auxílio advindo do programa Bolsa Família<sup>8</sup>. Com esse benefício, ela comprou nossa primeira máquina de lavar roupa, nosso primeiro colchão novo e o nosso cobertor. Definitivamente, nós melhoramos de vida. Era o que eu pensava.

Atravessei o Ensino Médio (2007-2009) com a ideia de estudar para ser alguém, como se não fosse, e com um sentimento tentador de ganhar dinheiro logo. É por isso que trabalhei desde os 12 anos. Nesse período, exerci diversas funções como babá, lavadeira, passadeira e cuidadora.

Prestei vestibular no mesmo ano em que terminei o Ensino Médio para o curso de Artes Cênicas e Dança na Universidade da Grande Dourados (UFGD), mas nem me dei ao trabalho de verificar o resultado. A voz de um adulto ecoava em minha memória: “preta, pobre não ganha dinheiro com artes, muito menos com dança”, e eu me entreguei e me reprovei. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prestei para o mesmo curso, a dança é uma das minhas paixões, mas não fui bem com as notas. Por não crer em minha capacidade, a frustração de ser reprovada me fez pensar em dar um tempo aos estudos, e assim o fiz. Fiquei dois anos trabalhando. Nesse período, exerci diversas funções, entre elas: doméstica, balconista, faxineira e secretária. Foi desempenhando a função de secretária que pude me dar conta de que estava na hora de cursar uma graduação, nem que seja necessário tentar entrar em outra instituição.

Pensei em muitas possibilidades de cursos. Fui apoiada por uma tia que estava em seu doutorado. Fiz vários vestibulares e prestei ENEM em 2011. Dentre os muitos, passei em oitavo lugar na UCDB para o curso de graduação de Licenciatura em História “um antigo sonho, na verdade, um primeiro sonho, ser professora de História” (COLMAN, 2017, p. 10). Nesse mesmo ano, me casei com um professor de história, pura coincidência.

É por isso que digo: não falo da diferença, mas na diferença. É nessa fronteira étnico-racial-cultural-social, encharcada por preconceito, discriminações e colonização, que

---

<sup>7</sup> Também conhecidos como compensados, são madeiras modificadas formadas pela sobreposição de lâminas de madeira, muito comum na construção de barracos em favelas, assentamentos ou invasões de terrenos baldios.

<sup>8</sup> Programa social de combate à fome e à pobreza. Destinado à família de baixa renda. Um projeto assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2004, pela Lei n. 10.836, que unifica os programas Bolsa Escola, Vale Gás e Vale Alimentação (BRASIL, 2004).

olho, ouço, sinto e escrevo. Sou diferente por pertencer a uma cultura não hegemônica. Compreendendo que a fronteira e os entre-lugares se articulam, e aqui indica e “configura-se como um território de invenção do outro, onde o indivíduo procura se reconhecer frente à alteridade. É um ‘entre-lugar’, uma zona de transição entre os diferentes que estão a negociar uma identidade” (NUNES; SILVA, 2014, p. 95). Para Bhabha (2019, p. 56), falar em negociação em lugar de negação quer

[...] transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios: uma dialética sem a emergência de uma História teleológica ou transcendente, situada além da forma prescritiva da leitura sintomática, em que os tiques nervosos à superfície da ideologia revelam a “contradição materialista real” que a História encarna. Em tal temporalidade discursiva o evento da teoria torna-se a negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-político.

No curso de Licenciatura em História na UCDB, essas questões ficaram mais evidentes com a implementação da Lei n. 11.645/2008 no currículo do curso, lei que obriga os currículos escolares e das licenciaturas o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena e a sua efetivação, o que proporcionou uma formação sensível às questões das diferenças étnico-raciais e culturais. Esta implementação ocorreu a partir das disciplinas de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, História da África, História da América I e II e História do Mato Grosso do Sul, todas com professores/as que pesquisam com/sobre povos indígenas. Talvez a diferença que me marcou ainda mais foi o poder da fala de quem milita nos movimentos sociais, professores/as que sabem que não sabem tudo e nos convidam a buscar por respostas. E essa busca por respostas me levou a pensar na pós-graduação, ainda na graduação.

No Centro de Documentação do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI), mais precisamente na Biblioteca Digital Indígena Teko Arandu do Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC), atuando como bolsista do projeto de extensão (2012-2015) intitulado CEDOC: Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural Indígena no MS, pude trabalhar catalogando, digitalizando, registrando, arquivando documentações primárias e secundárias referentes aos povos indígenas no Mato Grosso do Sul, no Brasil e na América Latina. Nesse projeto, pude conviver com os próprios acadêmicos indígenas do programa Rede

de Saberes/UCDB<sup>9</sup>. O CEDOC, criado em 1995, trabalha com projetos voltados à população indígena, principalmente aos indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul, envolvendo pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento divididos em dois programas: Kaiowá/Guarani e Terena.

Ainda durante a graduação em História, fui bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Capes (PIBID) (2012-2015), em que tive a liberdade de propor projetos que abordavam as questões afro-brasileiras e indígenas nas escolas públicas. Foi em meio aos afetos e oportunidades que o desejo pela pesquisa/pergunta, pelas respostas, aumentou.

Ao aproximar o fim da graduação, iniciei um levantamento e um estudo dos programas de pós-graduação nas universidades públicas e na UCDB. O objetivo era pesquisar em qual programa de pós-graduação caberia a pesquisa que estava pretendendo realizar sobre a questão afro-indígena. Realizando uma leitura atenta pelas linhas de pesquisa do PPGE da UCDB, observei que a linha Diversidade Cultural e Educação Indígena abarcaria meu projeto.

A dúvida misturada com o medo me fez buscar orientações sobre a viabilidade de meu projeto ser adequado para a área da Educação. Falei com o coordenador do PPGE/UCDB, com um veterano que era mestrando ali e falei com algumas professoras da instituição. Não sabia se estava pronta para um mestrado, talvez uma especialização me prepararia para ele, mas todos me encorajaram a arriscar, e foi assim que resolvi participar do processo seletivo e passei, não na linha de pesquisa que queria, mas feliz pela orientadora que me acompanhou de perto pelos dois anos de mestrado.

No mestrado em Educação e na graduação, cursados na mesma instituição, pude ter um contato próximo e, de certa forma, intenso com os indígenas. Isso na perspectiva de ouvir e sentir suas diferenças, por não somente estarem, mas por sua participação, por ter vez e voz dentro das disciplinas. Ouvir, por exemplo, as suas interpretações textuais a partir de suas visões de mundo, uma interpretação que se diferia sempre da que eu havia feito. Isso porque suas leituras iam além da teoria, mergulhavam e me levavam ao concreto, parecia que eles estavam me desenhando a teoria, como se desse corpo há algo tão impalpável, inimaginável. Suas reflexões tinham como exemplos: o ser indígena em um contexto urbano e o ser indígena em

---

<sup>9</sup> O Programa Rede de Saberes, de apoio à permanência de estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) de Mato Grosso do Sul, começou em 2005 a partir do diálogo entre o Núcleo de Estudos e Pesquisa das Populações (NEPPI) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na pessoa do Prof. Dr. Antonio Brand (*in memoriam*) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com o Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima coordenador do projeto Trilhas do Conhecimento vinculado ao Laced/Museu Nacional/UFRJ (NEPPI, 2023).

seu território, o significado da terra, o significado de ser indígena, o significado de cultura, os impactos de um currículo monocultural para eles, o impacto da globalização para eles e para as novas gerações, a compreensão de uma educação indígena, entre tantas outras discussões como hibridismo, os efeitos profundos de uma histórica formação hegemônica que os invisibiliza, os exclui, os estereotipa e os priva de direitos. O hibridismo refere-se, aqui,

[...] sobretudo, em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercuro entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (SILVA, 2005, p. 87)

Escutar a versão indígena da História é muito diferente daqueles discursos não indígenas que eu conhecia. Ouvir e sentir o quanto historicamente sofrem na luta por direitos, pelo território, pela autoria, pelo protagonismo, pelo respeito sociocultural e na resistência por continuarem a existir. Nesse sentido,

Resistir é (im)preciso, seja para provocar o diálogo entre universos e localidades, sujeitos e espaços, subjetividades e transitoriedades discursivas; seja para afirmar a ciência do ponto de vista inventivo, que (se auto)conhece, para abrir-se ao campo da experiência ou permitir a enunciação das diferenças; resistir e pesquisar amalgamando-se em movimentos de transformação dos modos, ainda modernos e persistentes, de produzir saberes e perguntar sobre a vida. (ZANELLA; FURTADO, 2012, p. 205)

O ouvir e o sentir é fundamental para a desconstrução dos preconceitos e estereótipos plantados e regados no meu processo formativo de perspectiva moderna, hegemônica, monocultural e racista. Ouvir porque eles têm voz, como também têm muito a nos dizer.

As disciplinas cursadas no PPGE/UCDB proporcionavam e proporcionam debates e momentos de ouvir e de sentir, de afetar e de deixar-se afetar. Proporcionam ouvir o “outro”, aprender com o “outro” e, por vezes, nos colocam no lugar do “outro”. Proporcionam trocas de saberes e uma tomada de consciência do quão pouco conhecemos do “outro” e, falando em indígenas, a História e Cultura Indígena se mostra de forma ampla e complexa. São histórias e culturas indígenas ante a gama das especificidades étnicas e culturais e que no PPGE/UCDB

podemos nos dar conta no encontro com os “outros” Guarani Ñandeva, Guarani/Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Xavante, entre outras etnias presentes.

As leituras e discussões no âmbito do grupo de pesquisa e eventos científicos, assim como as leituras solitárias e com a admirável orientadora para o meu projeto de mestrado, foram fundamentais para compreender, ver, sentir, ouvir, ir além do texto em si, mergulhar nos significados e significâncias das obras em descrever, desenhar e, em alguns momentos, transmutar aos sujeitos com os quais se comprometia. Transmutar no sentido de trazer ao palco das discussões, tal qual é descrito. Falo em sujeitos, pois mesmo quando falamos de leis, são leis para quem? Mesmo quando falamos em escola, escola para quem? O que é a escola sem os sujeitos? Sujeitos, seres humanos, humanos.

O último ano de mestrado foi de muitas dificuldades. Perdi minha irmã Fran por um erro médico no pós-parto, meus sobrinhos, um de 4 anos e outro recém-nascido, órfãos de mãe passaram por muitas idas e vindas. Impotente, entrei em depressão profunda assim que meu dever se cumpriu com a defesa da dissertação em 2018. Essa era a sensação, de que não poderia fazer mais nada por mim e nem por ninguém. Que bom que me enganei e, mesmo em meio ao desmoronar de um relacionamento, que hoje, de fato, acabou, Dionísio, meu ex-marido, e eu, lutamos pelo nosso sobrinho Rafael e conquistamos a adoção, hoje nosso filho e minha fortaleza.

Foi em sala de aula, com meus alunos e alunas me desafiando diariamente em prová-los que há um sentido para viver, que me dei conta de que há muito ainda a se fazer e criei coragem para procurar ajuda e me levantar para lutar. Na sala de aula, pude ver o quanto a formação pessoal não se dissocia da formação profissional. Mais que trabalhar com os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, implementar a lei no currículo escolar requer um olhar, enxergar e sentir seus alunos e alunas nas suas especificidades étnico-racial-social-cultural. E foram esses elementos que me orientaram a buscar um doutorado e, por meio dele, tentar compreender o ser/estar de crianças indígenas. São elementos como a formação do meu eu, a trajetória no mestrado e as experiências em sala de aula.

Nesse sentido, a pesquisa pretende descrever os elementos que contribuem para a identidade Terena das crianças indígenas que residem e circulam pela aldeia urbana Darcy Ribeiro, no município de Campo Grande/MS. Nessa perspectiva, discorro como a relação entre a teoria e a pesquisa estão atravessadas pelo meu eu – um eu encharcado pela teoria crítica e que começa a beber na fonte das teorias dos Estudos Culturais, dos estudos pós-críticos, dos estudos pós-modernos e de autores do Grupo Modernidade/Colonialidade. O processo formativo do meu eu pesquisador não se dissocia da forma de sentir e ver o mundo, portanto,

não há neutralidade/imparcialidade. Falo de um tempo/lugar, estou olhando de um tempo/lugar e pertença a um determinado grupo social, sendo assim, sou produto de um determinado meio sociocultural e de um período sócio histórico (HALL, 1997).

Por fim, enfatizo que minha caminhada desde meu primeiro momento de existência carrega a justificativa desta tese, meu eu científico não se dissocia dos meus “eus” anteriores e concomitantes que anseiam, lutam por uma sociedade radicalmente democrática e veem a educação como um dos meios de implementá-la. Termos e teorizações presentes na tessitura da pesquisa vêm sendo entrelaçados desde as primeiras formações pessoais, escolares, acadêmicas de uma inacabada pesquisadora xereta que se descobre, que se vê na diferença, mas que precisa encontrar mais respostas, como uma criança curiosa. Respostas sobre si, sobre os seus sujeitos, a relação entre ambos ante os “padrões de poder enraizados na racionalidade” (WALSH, 2009, p. 12), que determinam o sentimento e a concepção de inferioridade e do quanto a sua existência tem a ver com os processos de resistência, tradução e ressignificação. Não falo pelas crianças com as quais brinquei e pelos mais velhos que entrevistei, mas meus sentidos e sensibilidade marcam, rasuram e filtram as falas, algo que, em meio a muita vigilância epistemológica, é inevitável.

### **1.1 Por que decidi brincar com as crianças Terena em Campo Grande/MS? Justificativa da pesquisa**

Conforme dito acima, a pesquisa no Doutorado em Educação da UCDB tem como objetivo geral analisar os elementos que contribuem para a identidade Terena das crianças indígenas que residem e circulam pela aldeia urbana Darcy Ribeiro, no município de Campo Grande/MS, por meio do brincar. Procurando dar contorno à pesquisa, os objetivos específicos buscam: a) identificar o processo de migração dos povos Terena para Campo Grande e a construção da aldeia urbana Darcy Ribeiro; b) descrever as manifestações das crianças Terena durante as brincadeiras do dia a dia na aldeia urbana Darcy Ribeiro; c) observar as estratégias de negociações, apropriações, ressignificações e resistências das crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, município de Campo Grande/MS, para a manutenção e a produção da identidade Terena.

No pesquisar com crianças Terena em contexto de aldeia urbana, destaco que meus questionamentos e propostas surgiram durante minha pesquisa de mestrado, ali, no campo de pesquisa, no chão da escola, nas observações e nas concepções e falas dos/as professores/as entrevistados/as. Nas falas, identifiquei um desconhecimento da existência da Lei n.

11.645/2008, assim como outros a conhecem de forma superficial, ou só ouviram falar. Existe, ainda, nos discursos, uma contradição, as famosas e corriqueiras “nós aqui não fazemos diferenciação, todos são tratados da mesma forma”. Porém, no decorrer das falas e nas entrelinhas dos discursos, as diferenciações, os preconceitos, os estereótipos, as discriminações e as hierarquizações da diferença vão se mostrando.

Foi ao analisar a Lei n. 11.645/2008, que obriga os currículos escolares a implementar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e, do mesmo modo, os cursos de licenciaturas e os seus respectivos currículos de curso, que evidenciei que os projetos pedagógicos de cursos ainda estão se adaptando e, aos poucos, acrescentando História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e isso tem refletido nas escolas, até mesmo para os/as professores/as formados/as após sua implantação. Enfatizo ainda que a lei é o resultado de muita luta dos povos indígenas, unidos por direitos e por representatividade na construção do país. Os movimentos indígenas, desde a década de 1970, têm se reunido em organizações e articulações de diversos povos indígenas (BANIWA, 2007). Portanto, a Lei n. 10.639/2003, como conquista do movimento negro, e a Lei n. 11.645/2008, como conquista dos movimentos indígenas, não podem ser entendidas como leis verticalizadas e impostas de cima para baixo. Pelo contrário, são reivindicações e de exigências das minorias excluídas, invisibilizadas, estereotipadas e marginalizadas, e suas articulações em movimentos sociais vêm mostrando que estão politicamente engajados, demonstrando suas forças e se fazendo ouvir.

Os resultados da pesquisa de mestrado deixaram questões em aberto, e a que me orientou a pesquisa com crianças foi a seguinte:

[...] entendemos que uma pesquisa que se detivesse a entrevistar os alunos e alunas poderia trazer elementos que contribuíssem para práticas pedagógicas que atendam outras expectativas que os/as professores/as talvez não percebem no seu contato com os/as alunos/as. Por fim, uma pesquisa-ação que possibilite o/a pesquisador/a e toda a comunidade escolar discutir as relações inter/multiculturais, estabelecendo um diálogo produtivo entre universidade e educação básica, em que todos e todas possam avançar na compreensão de uma escola e sociedade em que as relações inter/multiculturais sejam democraticamente vivenciadas. (COLMAN, 2018, p. 119-120)

A escola pesquisada recebe um número significativo de crianças indígenas de diversas etnias e é vizinha da aldeia urbana, assim como de mais três acampamentos indígenas. Estar ao lado da aldeia e estar tão alheia ao modo de vida, às culturas e às etnicidades ali presentes, às concepções do corpo escolar à falta de diálogo no intento de ouvir o que essas crianças indígenas esperam da escola, enquanto aprendizado e saber, e compreender que existe



ao lado uma riqueza cultural e de saberes e não tirar proveito, não promover novos conhecimentos, parafraseando Candau (2016), é não ver a vantagem pedagógica.

Com estas justificativas, pretendo observar a partir do ingressar, brincar, transitar, com-viver, um estar lá na aldeia urbana Darcy Ribeiro, ambiente sociopolítico/cultural e morada das crianças Terena em Campo Grande/MS.

A partir das pesquisas científicas analisadas no estado do conhecimento para essa tese, e que são minhas referências para tecer e orientar a presente pesquisa, pude perceber que sobressaem pesquisas **sobre** criança indígena, e pouco há de pesquisas **com** criança indígena. Como no mestrado, ouvi muito sobre esse modo de ser e estar das crianças indígenas, e isso ser sempre uma dificuldade, uma diferença, um problema. Este fato me levou ouvir e “[...] defendemos neste texto que as crianças falam e muito têm a dizer sobre os seus mundos de vida” (FERNANDES; SOUZA, 2020, p. 972), ouvir o que elas têm a dizer sobre si, sobre a sua cultura e sobre as suas experiências escolares.

Seguindo pelo caminho de ouvir e de como ouvir o que as crianças falam, cabe considerar que não falamos de uma única forma de comunicar, pois “há muito que compreendemos que o conceito de voz na infância tem que ser olhado com outras lentes. Com lentes multifocais, progressivas, que permitam considerar múltiplas formas de comunicar” (FERNANDES; SOUZA, 2020, p. 973). A partir das autoras, precisei pensar em como fazer falar, e não só um falar oral, verbal ou escrito, deixar o corpo e as manifestações falarem. Nessa perspectiva, o brincar com as crianças indígenas foi adotado como estratégias metodológicas. Mas não só deixar brincar, brincar junto com elas, isso sem a pretensão de se fazer passar por crianças. Parafraseando Fernandes e Souza (2020), é passar por ridículo e inviável, até porque as crianças notam e consideram a diferença adulto-criança.

Um dos cuidados que precisei tomar era em desbotar o adultocêntrismo, “[...] de sentar-me com eles, de brincar com elas, de ser pesquisadora e, ao mesmo tempo, não ser” (ALVES, 2018, p. 101), a hierarquia e a autoridade na figura de professora. Desbotar, pois não se apaga essa presença nas relações. Na experiência em estar com, no com-viver, pude observar a presença desses elementos, mesmo que desbotado e com outras roupagens, pois elas foram se modificando com o passar do tempo.

Aqui se faz pertinente apresentar as crianças que me auxiliaram na construção da pesquisa. Para manter o anonimato, enfatizo que os nomes são fictícios. Em uma de nossas brincadeiras, sugeri que as próprias crianças escolhessem um nome pelo qual gostariam de serem nomeadas na pesquisa, e elas resolveram que seria melhor abreviar os nomes ou mesmos os apelidos delas. Esses dados são referentes ao ano de 2021.

Tabela 1 – Apresentando as crianças

Nº	Nome (apelido)	Idade	Escola	Ano escolar	Aldeia de origem
1	(Be)	7 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio	3ª	Bananal Aquidauana-MS
2	(Rael)	12 anos	E. E. Dolor Ferreira De Andrade	9º	Bananal Aquidauana-MS
3	(Lê)	11 anos	E.M. Senador Rachid Saldanha Derzi	5º	Bananal Aquidauana-MS
4	(Dina)	10 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio	4º	Ipegue Taunay, Aquidauana/MS
5	(Deni)	12 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio		Ipegue Taunay, Aquidauana/MS
6	(Ana)	9 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio	4º	Cachoeirinha Miranda/MS
7	(Fani)	5 anos	Creche comunitária	--	Cachoeirinha Miranda/MS
8	(Lavi)	5 anos	-----		
9	(Sily)	8 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio	3º	Cachoeirinha Miranda/MS
10	(Gael)	6 anos			
11	(Lini)	4 anos	Creche comunitária	---	Cachoeirinha Miranda/MS
12	(Ysi)	9 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio	4º	Cachoeirinha Miranda/MS
13	(Vi)	9 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio	4º	
14	(Bia)	12 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio	7º	Argola Miranda/MS
15	(Dami)	4 anos	---	----	Argola Miranda/MS
16	(J)	10 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio		
17	(Gata)	8 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio		
18	(Joe)	6 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio	1º	Cachoeirinha Miranda/MS
19	(Dan)	11 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio	5º	Nasceu na aldeia urbana Darcy Ribeiro
20	(Lebe)	9 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio	4º	Ipegue Taunay, Aquidauana/MS
21	(Kai)	14 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio	7º	Cachoeirinha Miranda/MS
22	(Mily)	9 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio	4º	Cachoeirinha Miranda/MS
23	(Re)	9 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio	4º	NÃO SABE
24	(Tete)	6 anos	---	---	Ipegue Taunay, Aquidauana/MS
25	(Ari)	11 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio	4º	Cachoeirinha Miranda/MS
26	Gordo	13 anos	E. E. Dolor Ferreira De Andrade	9º	Não indígena
27	Debi	9 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio		Aldeia urbana Darcy Ribeiro
28	Kai	11 anos	E.M. Professora Ione Catarina Gianotti Igydio		Cachoeirinha Miranda/MS

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Um total de 28 crianças indígenas e não indígenas (vale destacar que foram nomeados por estarem frequentemente brincando comigo). Muitas outras crianças indígenas e não indígenas participaram das brincadeiras esporadicamente e, pelo não conviver com elas, não pude nomeá-las. Segundo Krenak (2019, p. 66), “[...] só conseguimos nomear aquilo que experimentamos”, e experimentar se dá no percorrer dos afetos (LAZZAROTTO, 2012). Esses circulares desprendidos foram algo que marcou o meu estar lá. O que estava entendendo como rejeição, pude compreender nas palavras do até então cacique como “a criança indígena é livre” (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021), e essa diferença estava se mostrando dessa forma.

As crianças indígenas Terena, que nomeiei na Tabela 1, escolheram participar da pesquisa, ou seja, elas escolheram brincar comigo. No conviver, estando lá com elas, criamos uma relação comprometida. Nesse sentido, delimitar quem e quantas crianças participariam foi inviável, bem como onde brincaríamos, já que elas também escolheram o lugar mais confortável para elas, o campinho improvisado bem no centro da aldeia. O campo de chão batido que pertence, ou melhor, está sob tutela da igreja da aldeia, tem goleiras com umas redes já desgastadas e uma área coberta com toldo. Esse espaço é utilizado para muitos eventos da aldeia e do acampamento, como bingo, jogos de futebol e festas.

A ideia de brincar com elas não foi algo que havia programado. A princípio, a proposta era realizar atividades pedagógicas, auxiliar nas atividades escolares que, até então, estavam limitadas a apostilas e plataformas *on-line* devido à pandemia de covid-19. O brincar foi algo que elas me convidaram a participar. Quando pegaram as cordas e bolas que havia eu levado como um alento para depois que terminassem as atividades que proporia, elas me envolveram nas brincadeiras, e isso foi desde o meu primeiro dia junto a elas.

O projeto foi escrito a pedido do cacique Deomir Candelário, intitulado “As crianças indígenas em Campo Grande/MS durante a pandemia da covid-19”, e escrever o projeto foi entendido como algo para manter a formalidade, ter um documento para caso houvesse a necessidade do cacique responder por algo. No documento, descrevi os procedimentos, os objetivos e os materiais de análise. O projeto visava ouvir e observar os sujeitos da pesquisa: crianças indígenas residentes na aldeia urbana Darcy Ribeiro, de 2 a 9 anos em meio, com atividades recreativas e educativas, especificamente com desenhos e pinturas, pular corda, brincadeira de roda e com bola. Materiais de análise: fotos, os desenhos, as pinturas e a transcrição de falas dos sujeitos. Nesse caso, os desenhos aqui estão para além de lembrar, estão para conhecer e compreender o outro. O desenho me diz sobre quem desenha, em questão, as crianças da aldeia Darcy Ribeiro, pois os desenhos

São considerados não apenas como instrumentos na coleta de dados, complemento do caderno de campo em pesquisas acadêmicas, mas também, como forma de ver do próprio desenhista e do grupo ao qual ele pertence. Ao ver um desenho encontramos outra maneira de contar sobre lugares e ambientes vividos e imaginados, ao mesmo tempo em que nos conhecemos ao conhecer o que o outro criou. (GOBBI, 2014, p. 156)

A fotografia estava como um provocador de memórias, mas nas mãos das crianças ganharam mais importância. Com elas, “podemos dizer que o ponto de partida desse instrumento metodológico é a interação entre as pesquisadoras e as crianças” (GOBBI, 2011, p. 52). Com a câmera de celular, filmavam enquanto capturavam imagens que diziam sobre elas e davam movimentos e cores à pesquisa: “As fotografias captadas pelas crianças podem ser um rico material para a compreensão de suas infâncias. Podem ser um elemento possibilitador da compreensão da linguagem das crianças, daquilo que elas nos dizem, mesmo sem o uso de palavras” (GOBBI, 2011, p. 52).

O projeto escrito ficou sob a guarda do cacique Deomir Candelário. O que mudou do papel para o estar com as crianças foi minha participação no brincar, pois brinquei com elas, pulei corda, cantei, dancei, joguei queimada, vôlei e futebol, desenhamos e pintamos juntos, assim como nos divertimos com os jogos de tabuleiros e quebra-cabeças. Vale destacar também que as idades pretendidas no projeto ficaram apenas no documento.

## **1.2 Os descaminhos que levaram a brincar com as crianças Terena: o impacto da covid-19 no trabalho de pesquisa**

A questão do isolamento social colocou em crise todo o projeto de pesquisa inicial, e caminhos e descaminhos metodológicos viáveis foram necessários. Nesse sentido, a pesquisa passou por dois momentos: antes da pandemia de covid-19 e durante, com pouca esperança na pós-pandemia.

Antes de a pandemia explodir no mundo, a pesquisa tinha muitos horizontes, espaços e possibilidades. Como já mencionado, as inquietações que orientaram esta pesquisa surgiram nos resultados de pesquisa no mestrado, dissertação defendida em 2018. Em 2019, com um leque de oportunidades em pesquisar com a criança indígena, ouvir o que elas tinham a dizer acerca da escola e sobre o seu ser/estar que tanto incomodavam os professores entrevistados na pesquisa. Muito afetada pelas leituras de Melià (2008), Vieira (2015), Alves (2014, 2018), entre outros trabalhos de dissertações e teses, pensei em facilitar uma

aproximação com as crianças utilizando a língua Guarani, esta que falo por ter nascido na fronteira com o Paraguai e ter descendência Guarani por parte de pai.

Nesse sentido, os sujeitos seriam crianças Guarani em contexto de escola não indígena. Eu estava bem indecisa se observaria o ser/estar das crianças na escola ou na aldeia. Havia as possibilidades enquanto ferramentas metodológicas, como entrevistas semiestruturadas com as crianças, grupos ou rodas de conversas, e a tão instigante ideia de caminhar com as crianças entre a escola e a aldeia. O objetivo do caminhar era compreender como elas transitavam entre esses contextos, o indígena e o não indígena. Ideias e estratégias pensadas *a priori*. O título da pesquisa seria na língua Guarani, algo para marcar e valorizar esta cultura: “*Ava reko/ava ime* (modo de ser/estar) de estudantes indígenas em um espaço escolar de Campo Grande/MS e suas contribuições para a produção de um currículo intercultural”.

Após muitas leituras, como o estado do conhecimento, teorias e teóricos com os quais me aproximava, construí uma discussão teórica e marquei meu lugar de fala dentro dos eixos centrais para olhar o ser/estar da criança indígena em contexto urbano, como modernidade/colonialidade, interculturalidade, diferença, e o que as pesquisas acadêmicas têm produzido acerca dos indígenas em contexto urbano, buscando dar ênfase ao que se refere à educação. O que ninguém esperava era uma pandemia: a covid-19, uma assustadora ameaça viral e mortal, noticiada em dezembro de 2019 na China e que, em março de 2020, já havia chegado a todo o mundo. Segundo Barreto e Rocha (2020, p. 2), “a partir do dia 12 de março de 2020, o surto global de SARS-CoV-2 foi declarado como uma pandemia, com 125.048 casos e 4.613 mortes, atingindo 117 países e territórios em todo o mundo”. No desespero por conter o tão rápido contágio, estados e municípios declararam toque de recolher. Escolas e estabelecimentos comerciais considerados não essenciais foram impedidos de abrir, frotas de coletivos diminuíram a circulação. Idosos foram proibidos de sair de casa (por fazerem parte do grupo de alto risco), obras de construção civil pararam e pessoas isoladas em suas casas dispensaram empregadas e diaristas.

O medo só aumentava diante de um presidente imprudente que negava o colapso e a gravidade desumana, onde muitos morriam sem o adeus dos entes queridos, sem poder cumprir seu rito de passagem e do luto, pessoas estavam sendo enterradas em valas comuns. Um caos de mundial proporção. As incertezas tornavam inalcançável pensar na volta à normalidade. Pessoas com máscaras, álcool em gel faltando nas prateleiras dos mercados e das farmácias. Lavar as mãos se tornou um ritual obrigatório, não tocar em nada nem ninguém, reuniões e aglomerações nem pensar. Outra forma de viver e sobreviver foi se instalando no

social e no econômico. Estratégias para manter o convívio social capturaram as tecnologias de comunicação, isso para quem possuía condições necessárias para isso, evidenciando o aumento das desigualdades.

A desigualdade se deu no comunicar e na falta de tecnologia. O desemprego, as falências dos pequenos empreendedores, a fome e a falta de moradia. Quanto à educação e à escola, os noticiários demonstravam o quanto questões como essas atingiram diretamente a população mais carente, principalmente aquela que dependiam da merenda escolar para ter uma refeição, tanto que escolas públicas do Mato Grosso do Sul começaram a distribuir kit merenda. Sei disso porque meus três irmãos mais novos estudam nessas escolas e, por vezes, foram retirar seus kits. O número de moradores de rua aumentou. De acordo com a imprensa, outros voltaram a morar com pais e avós. Está aí o auxílio emergencial<sup>10</sup>, até hoje para dar respaldo às minhas pontuações. Os professores, os materiais didáticos, a merenda, a internet e os aparelhos eletrônicos foram necessários para cumprir com o inventado modo *on-line*, o *home office*, as aulas via *Google Meet*, entre outras formas que as instituições educacionais foram adotando para que não deixassem os alunos e alunas sem aulas e para cumprir os calendários escolar e universitário.

Com as escolas fechadas desde março de 2020, um currículo pandêmico foi preciso e imposto. Nesse caso, “a educação em época de covid-19 passa a entender a tecnologia como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades” (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 2). Professores(as) trabalharam ainda mais do que na modalidade de ensino presencial, além de que muitos precisaram aprender a lidar com o modelo remoto de aulas, tecnologias que muitos desconheciam e que se tornaram o seu único meio de trabalho. Formas de compras e vendas *on-line* aumentaram. Supermercados e estabelecimentos entraram na venda digital também. Nesse cenário, os pesquisadores também foram afetados, as pesquisas em educação precisaram se reinventar para não pararem de produzir, bem como eventos, palestras, seminários, colóquios e muitas *lives* na área educacional se apropriaram das tecnologias para não pararem de questionar, refletir, denunciar e, ao mesmo tempo, abraçar, mesmo que a distância, os seus pares. Pessoas que resistiram e resistem em meio ao luto de perder entes queridos e familiares, enquanto o então presidente Jair Bolsonaro, eleito em 2018, demonstrava

---

<sup>10</sup> Projeto criado para auxiliar as famílias mais vulneráveis e dar poder de compra, ao meu ver dar a chance de que elas sobrevivam. Uma ajuda do governo federal, o que não significou deixar de trabalhar, pois se trata de uma renda pouco significativa, mas que foi fundamental para muitas famílias que perderam emprego ou tiveram suas jornadas de trabalho reduzida e com isso, suas rendas.

sua insensibilidade e seu descaso aos aproximadamente 680 mil mortos (CORONAVÍRUS BRASIL, 2022).

Foi a partir dessa conjuntura que muito precisou ser repensado e medido para que a pesquisa continuasse. Observação em sala de aula não seria possível, com as escolas e universidades fechadas e os/as alunos/as acompanhavam ou não os conteúdos em domicílio. Nem todos/as alunos/as atenderam essa expectativa devido aos tantos problemas, entre eles a desigualdade. A aldeia também seria algo inviável, já que muitas lideranças e caciques haviam fechado a entrada de pesquisadores nas aldeias urbanas e não urbanas. O que me restou foi pensar em interlocutores que poderiam me colocar na aldeia mediante todo o cuidado e toda a ética na pesquisa. Foi preciso um cuidado por manter o distanciamento, garantir o uso de máscara, álcool 70% e o comprometimento em me afastar em caso de gripe ou algo que fosse suspeito de covid-19.

Havia quatro possibilidades e quatro interlocutores. Para decidir quem procurar, tirei as medidas da distância entre minha casa e as aldeias. O fato de meu filho ter apenas 4 anos e com quem poderia deixar, ou se poderia levar. Havia a possibilidade de me mudar temporariamente para Dourados/MS, cidade com um percentual grande de indígenas e aldeias Guarani. Minha insistência em pesquisar com Guarani não me deixava enxergar algo mais próximo. O papel do orientador é olhar fora da fixação, e foi meu orientador quem sugeriu mudar os sujeitos e pesquisar com as crianças Terena, as mesmas e já outras que estavam presentes nos discursos dos professores/as entrevistados/as no mestrado. Faria muito sentido, como já era um contexto conhecido.

Brevemente, relato que parte de minha infância vivi ali, onde hoje é a aldeia em que me propus observar e brincar com as crianças indígenas. Vi os primeiros acampamentos se formarem até chegar a ser institucionalmente chamada aldeia urbana Darcy Ribeiro. Muitas coisas mudaram desde minha saída e, como não indígena, vi tudo pelo lado de fora. Como meus avós e pais continuam morando nos arredores da aldeia, estava sempre cruzando essas linhas, entre o bairro e a aldeia. No mestrado, o campo de pesquisa foi a escola, os sujeitos professores. Minha oportunidade era de olhar, ouvir, sentir e brincar com as crianças indígenas da escola, mas agora, em seu meio, a aldeia. Alguns dos problemas que dificultavam minha entrada em campo estavam resolvidos se fosse aceita pelo cacique. Lá eu poderia ir e vir todos os dias, ou ficar na casa de meus pais ou avós e teria quem cuidar de meu filho. Pouco mudaria em minha rotina.

Outro desafio era contatar alguém para ser um interlocutor, aquela pessoa que me apresentaria ao cacique e intercederia por mim e pela relevância da pesquisa. Mais uma vez,

meu orientador sugeriu alguém, Itamar, mestrando do mesmo programa e da mesma linha de pesquisa que a minha. Não o conhecia, pois ele havia ingressado no PPGE já no formato remoto. Mesmo assim, busquei seu número de telefone e solicitei sua ajuda; apresentei meu projeto e de uma possível parceria nossa na produção de dados. Com muita ansiedade, esperei um aceite da parte dele. Para me apresentar melhor, juntamente com meu orientador, convidamos o professor Itamar para uma reunião em que a orientadora dele também participaria. No entanto, por questões de saúde, não foi possível para ela, o que não prejudicou minha apresentação. Pude apresentar os meus objetivos e as possibilidades de caminharmos juntos, ele para o mestrado e eu para o doutorado.

Via Google Meet, marcamos um encontro presencial. Nesse sentido, o professor Itamar, o interlocutor, teve um papel fundamental na minha inserção em campo. Até porque ele já conhecia o professor Carlos, meu orientador desde o processo de doutorado. Na verdade, ele foi interlocutor do meu orientador na época (2015). Por trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, ele conhece muitos pares na/da UCDB. Vale enfatizar que todos os encontros presenciais foram com máscara e uso de álcool 70% e que mantivemos o distanciamento, sem compartilhar objetos comuns.

Devido às mudanças necessárias, tudo o que havia produzido até então foi revisitado e houve algumas alterações. O enredo que havia ensaiado tomava outros ritmos, abraçava outras leituras e bebia em outras teorias. Do Guarani ao Terena. Da escola à aldeia. Do estar-com com todos os sentidos cognitivos ao estar-com limitado. O pesquisar é cercado de medos, mas pesquisar em meio a uma pandemia, ao risco de contaminar e ser contaminado, é assombroso. Há o medo de adoecer, como um morrer ou matar agonizante. O compromisso e o cuidado com os sujeitos, comunidade e com a ciência são maiores do que manter a ética.

Em meio a caminhos e descaminhos, me encontrei na pesquisa e muitos sujeitos foram me iluminando e iluminando a caminhada para um brincar com as crianças Terena que vivem e circulam na aldeia urbana Darcy Ribeiro, em Campo Grande/MS. Ambos, sujeitos e pesquisadora, marcados, borrados e rasurados pela condição pandêmica, um cenário de outros com-viveres.

### **1.3 Por onde caminhei: os procedimentos metodológicos e o campo de pesquisa**

Meu interesse pelas crianças indígenas não é desinteressado. Ele carrega meu contexto, tempo e minha paixão enquanto descendente de Guarani. Consciente de que, por mais transgressora que seja a pesquisa, ela carrega a linguagem e os conhecimentos já inventados.



Na lógica da invenção cultural, sou um produto, pois, para a perspectiva dos Estudos Culturais, a identidade é uma construção histórica, ela não é fixa, ela muda, transforma-se, em um processo contínuo. A identidade é construída dentro e a partir da diferença. Portanto, a identidade, para os Estudos Culturais, é produzida dentro da cultura, do discurso e em um lugar historicamente localizado. Sendo assim, criticam as explicações universais, totalidades, completudes ou plenitudes. Elas não se preocupam com comprovações, “revelações” e “descobertas”, mas acreditam na invenção, na criação, no artefato e na produção. Acreditam que os sujeitos são frutos das condições em que vivem. Não se interessam por modos certos ou errados, modelos adequados ou inadequados. Consideram o sujeito como um produto da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação e defendem formas e conhecimentos ante a concepção de conhecimento legítimo (PARAÍSO, 2012). Olho e penso a criança indígena por meio dessa perspectiva, sujeitos inacabados que têm muito a nos ensinar e muito a nos dizer, possuem e constroem suas concepções, bem como suas formas de ver e viver no mundo.

Bhabha (2019), Hall (2018), Quijano (2009) e Santos (1999) rejeitam a ideia de universalidade e totalidade. Considero que as teorias são produzidas por homens e mulheres, crianças e adultos, e esses estão/são localizados, são históricos e, por ser invenção, sofrem as reinvenções que os diferentes contextos históricos exigem, bem como as transformações

[...] ocorridas nas culturas da vida cotidiana: o declínio do trabalho na indústria e o crescimento dos serviços e outros tipos de ocupação, com seus diversos estilos de vida, motivações, ciclos vitais, ritmos, riscos e recompensas; o aumento dos períodos de folga e o relativo vazio do chamado “lazer” [...]. (HALL, 1997, p. 21).

Sendo assim, as mudanças políticas, sociais e culturais são consequências de tensões e exigências históricas; são elementos que fundamentam e concretizam novos modelos econômicos e de sociedade. Isso pode ser observado em Hall (1997), no momento em que o liberalismo industrial provoca transformações nas culturas da vida cotidiana.

De modo geral, a pesquisa exige um campo teórico-metodológico que fundamenta a caminhada do/a pesquisador/a na pesquisa em educação. Além disso, fornece mais do que lentes. A teoria carregada pelo eu do pesquisador fornece elementos que possibilitam uma escuta, um enxergar, ou seja, toda a sensibilidade necessária para analisar e compreender o campo e os/as sujeitos/as para, a partir disso, articular ambos e sua relação com os fatos/fenômenos:

[...] suas escutas, seus próprios olhares e as ferramentas, as precauções e as inspirações daqueles/as que fazem pesquisas em educação trabalhando com essas perspectivas. Defende-se, nesses trabalhos, a produtividade de posturas investigativas e ferramentas analíticas de inspiração pós-crítica para olhar de modo diferente a educação e para fazer aparecer o que não está ainda significado nesse território. (PARAÍSO, 2004, p. 288)

Concordo que a ciência moderna é um conhecimento necessário, porém sua utilidade não se aplica a tudo e a todos. Ela não é uma lei que regula a vida humana e não humana, mesmo que combine raciocínio e experiência e nem sempre – ou quase nunca – explica o fenômeno da experiência. Afinal, alguns elementos que envolvem os humanos são subjetivos e a teoria crítica não “reside em propor soluções desproporcionadas para os problemas postos, mas antes na capacidade para formular problemas novos para os quais não existem ou não existem ainda soluções” (SANTOS, 1999, p. 214).

Analisando a crise educacional a partir dessa lógica, podemos considerar que o professor-pesquisador tem um papel fundamental enquanto postura epistemológica, um ser formador que não dissocia teoria e prática educativa por viver o que defende e acredita. Um/a formador/a que acredita e trabalha para formar sujeitos críticos capazes de pensar um novo projeto de sociedade, um projeto que considere as diferenças como vantagens pedagógicas que não hierarquizam, não discriminam, não invisibilizam, não excluem, não diminuem, não reprimem e não modelam conhecimentos, saberes, diferenças, visões de mundo, culturas, ou seja, formas outras de ser e estar no mundo, como ensina a lógica do bem viver e, para essa lógica, “O Bem Viver será para todos e todas. Ou não será” (ACOSTA, 2019, p. 248) e, ainda segundo o autor: “o mundo precisa de mudanças profundas, radicais” (ACOSTA, 2019, p. 28), isso pensando em ser, saber, poder e natureza.

É nessa perspectiva que os movimentos sociais denunciam a crise na educação, pois o modelo monocultural e hegemônico não atende às suas necessidades sociopolíticas e não contemplam sua diferença, sua etnicidade, sua religião, sua cultura, sua linguagem, seu saber e sua história. O currículo monocultural ainda predominante na sociedade brasileira inviabiliza a emancipação social. Para a lógica monocultural,

[...] o termo diferença está em geral referido às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre os educadores e educadoras. (CANDA, 2011, p. 243)

Dentro da perspectiva teórico-metodológica aqui adotada, as diferenças são

[...] étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. (CANDAUI, 2011, p. 241)

Isso porque consideram as diferenças como processos contínuos de formação. Elas são “realidades sóciohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder” (CANDAUI, 2011, p. 246). Nesse sentido, são “constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades [...]” (CANDAUI, 2011, p. 246). É a partir desse pensamento que considero as crianças Terena e suas ambivalências, subjetividades e dinamicidade de suas identidades.

Em pesquisa na área dos Estudos Culturais na educação, Wortmann (2015, p. 43) afirma que é possível analisar

[...] não apenas ressignificações de entendimentos sobre a escola e o que nela sucede – a mercantilização embutida nas práticas escolares, nos currículos, nos vestuários de escolares, por exemplo –, mas também a ideia de que os artefatos culturais operam como pedagogias potentes.

É potente por atravessar todos os espaços sociais e educativos legitimados ou não, isso por entender que todos os espaços e grupos sociais educam a partir de seus currículos, afinal as “diferenças estão relacionadas às identidades culturais e concebidas como construções sociais, dinâmicas e históricas. A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados” (CANDAUI, 2011, p. 253).

Isso depende de diálogo “entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar” (CANDAUI, 2011, p. 253). Pensando na criança Terena, lembro a fala do cacique Deomir: “além do diálogo é necessário haver espaço e interesse para com as questões indígenas” (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darcy Ribeiro, 14/12/2021).

Na pesquisa em educação, mais precisamente na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura é central e “[...] indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 22). Nesse sentido, a cultura estrutura e rege a organização da sociedade e o seu processo de desenvolvimento (HALL, 1997).

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva [...]. (HALL, 1997, p. 20)

Pensando na luta simbólica travada pelos movimentos sociais com ênfase nos movimentos indígenas e negros por justiça social e cultural, é legítimo fazer uso do poder da linguagem e do discurso:

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença. (PARAÍSO, 2004, p. 283-284)

As produções acadêmicas, como as enfatizadas na seção 1.5.2, demonstram que as pesquisas com e sobre crianças indígenas têm transitado pelos campos teóricos acima citados. Para essas perspectivas teóricas, as crianças não são mais vistas como *tabula rasa* ou receptáculos de saberes, mas como sujeitos de saberes e produtores de saberes. Mesmo quanto as relações de poder, é importante destacar que as pesquisas dessa perspectiva

[...] embora explorem as relações de poder em diferentes práticas discursivas, objetos e espaços educativos, essas pesquisas não se deixam aprisionar nas amarras das ações do poder identificadas e analisadas. Considerando que existem problemas a serem resolvidos, tarefas a serem realizadas e territórios a serem conquistados, essas pesquisas atuam na zona do indeterminado e aí fazem problematizações, interrogações e questionamentos. Problematizam as identidades que são referências em diferentes práticas educativas. (PARAÍSO, 2004, p. 290)

Isso ocorre por considerar a cultura central, dinâmica, não fixa. Uma análise que parte do princípio da não fixidez e de não “cercamentos” não pode cair ou atuar a partir do

determinismo, dado que seria contraditório e incoerente com os princípios das teorias pós. Nessa linha de pensamento, consideramos a criança indígena aqui em questão, da etnia Terena, no contexto de aldeia urbana. São crianças indígenas étnico-sociopoliticamente localizadas. Sendo assim, essa pesquisa se compromete em

[...] divulgar os desafios teóricos e políticos colocados pelas teorias pós-críticas, mostrar a importância para a educação de seus argumentos e das questões por elas tratadas, e contribuir para criar caminhos investigativos e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando possibilidades para pesquisar que utilizem o singular, o local e o parcial. (PARAÍSO, 2004, p. 288)

Nessa lógica, tento demonstrar a não neutralidade do meu eu pesquisador localizada na pesquisa e na forma como problematizo a pesquisa. Ainda busco justificar e apontar a contradição das teorias modernas para com o meu projeto de pesquisa. Portanto, essa pesquisa não está descolada da luta por justiça social, do rompimento com o racismo, do fim de preconceitos, da desconstrução de estereótipos, da construção de uma educação mais plural e radicalmente democrática em prol de uma sociedade do bem viver<sup>11</sup>.

O Bem Viver é uma filosofia em construção, e universal, que parte da cosmologia e do modo de vida ameríndio, mas que está presente nas mais diversas culturas. Está entre nós, no Brasil, com o *teko porã* dos guaranis [...]. Seu significado é viver em aprendizado e convivência com a natureza, fazendo-nos reconhecer que somos “parte” dela e que não podemos continuar vivendo “à parte” dos demais seres do planeta. (TURINO, 2019, p. 21)

Entendo que isso acontece por processos educativos que “não há como escrever [compreender] sobre esta questão a partir de um reduto acadêmico isolado dos processos sociais, sem nutrir-se das experiências e das lutas do mundo indígena, um mundo que, repito, não se encontra apenas nos Andes ou na Amazônia” (ACOSTA, 2019, p. 28), bem como nos ensina o *teko porã* dos Guarani aqui no Brasil.

Isso não significa que apostamos na educação como a única instituição capaz de formar para um novo projeto de sociedade, mas que consideramos a educação fundamental, assim como a educação foi fundamental para formar uma sociedade individualista, racista, com princípios colonialistas, liberais (e neoliberais) e de moral cristã, heterossexual, em que o conhecimento e a cultura de poder que deve ser disseminada é a europeia. O atuar

---

<sup>11</sup> “El buen vivir aparece como una categoría de la filosofía de vida de las sociedades indígenas ancestrales, pero que ha perdido terreno como resultado de las prácticas y mensajes de la modernidad occidental” (ACOSTA, 2010, p. 12).

inter/multiculturalmente na educação tem uma postura epistemológica comprometida política e socialmente, um ser formador/a que não dissocia teoria e prática educativa por viver o que defende e acredita, “mais que nunca, a ideia de que toda ação política tem um sentido educativo e que toda ação educativa carrega um forte componente político” (GARCIA, 2011, p. 16). Esta perspectiva sugere “superar as visões dominantes e construir novas opções de vida levará tempo. Teremos de fazê-lo durante a caminhada, reaprendendo e aprendendo a aprender simultaneamente. Isso exige grande dose de constância, vontade e humildade” (ACOSTA, 2019, p. 247).

Isso se dá também na esfera do fazer pesquisa. A pesquisa com criança indígena exige essa constância, vontade e humildade em reaprender a aprender fazer pesquisa. Nesse sentido, a construção metodológica desta pesquisa não foi uma escolha, foi uma necessidade do campo. Desde o primeiro contato com as crianças indígenas, pude observar que elas não estavam interessadas em sentar em carteiras para desenhar e responder a minhas perguntas e repetir uma rotina escolar. Elas saíam de minha vista para experimentar as cordas que levei para pular, assim como as bolas que deixei soltas no campinho e atraíam meninos e meninas para partidas de futebol e vôlei.

Senti que precisaria de estratégias metodológicas para tornar viável uma aproximação e, o mais difícil, ser escolhida. As crianças me escolheram, escolheram ficar e escolheram quem compartilhariam com elas da experiência no brincar comigo, e foi por isso que não consegui delimitar a sua faixa etária. O pesquisar com criança indígena tem esse diferencial da autonomia e da coletividade. Elas vivem no coletivo, em grupos formados por irmãos, por laços familiares e por parentesco. É uma autonomia tensa para o/a pesquisador/a, pois elas o/a rejeitam ou o/a aceitam com apenas um olhar ou um silêncio.

Fazer as articulações de saberes e as bricolagens metodológicas é fundamental nas pesquisas pós-críticas que realizamos. Procedemos em nossas metodologias de modo a cavar/produzir/fabricar a articulações de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar. (PARAÍSO, 2012, p. 33)

Paraíso (2012) evidencia que quem pesquisa pode utilizar todas as ferramentas que ajude a “nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido. A bricolagem é um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios” (PARAÍSO, 2012, p. 33). Segundo Alves (2018, p. 96), bricolagem “fornece um alento nas tormentas da pesquisa” por permitir rasuras

metodológicas, estratégias novas de ver, experienciar e estar no campo com crianças indígenas. Esta técnica “exige rigorosidade, vigilância, experimentação, articulação, interrogações, problematizações, desnaturalização e desconstrução de procedimentos arraigados naquilo que pensamos saber sobre o que pesquisamos” (ALVES, 2018, p. 97). Nesse sentido, a bricolagem na pesquisa com criança indígena demanda que

[...] o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança como se estivesse vendo tudo pela primeira vez [...]. Isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar adulto para poder entender, através das falas das crianças, os mundos sociais da infância. (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 52)

Esse deslocamento que rasura<sup>12</sup> o meu olhar/sentir/ouvir adultocêntrico põe em crise meu fazer pesquisa, pois “busco, em meus escritos, discutir as crianças enquanto sujeitos sociais, que são produzidos pela lógica dos discursos subalternos e subversivos” (ALVES, 2018, p. 33). O deslocamento é um movimento carregado de inseguranças, como mencionado anteriormente. Por mais esforços que façamos, os fantasmas da modernidade nas figuras do seguro, da verdade e do certo, nos desestabilizam, e eles me assombraram e me assombram. Foi no campo de pesquisa, no me permitir brincar com crianças indígenas, que senti na pele que “[...] há ainda um caminho muito longo a se seguir, sendo necessário ultrapassar determinações metodológicas cristalizadas e compreender, de fato, que a criança indígena produz um conhecimento sobre si própria e sobre o mundo” (SOBRINHO, 2011, p. 263).

O brincar foi um despir-se de si para poder enxergar, ouvir e sentir a criança indígena no estar com, com-viver e estar junto. Despir-se no que se pensa saber sobre elas. Abrir-se para afetamentos desestabilizadores. Permitir que o campo pedisse a metodologia e as perguntas orientem as estratégias metodológicas.

Por compreender que as pesquisas pós e os Estudos Culturais aqui articuladas não possuem métodos fixos e estabelecidos, “dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então, porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (PARAÍSO, 2012, p. 22-23).

---

<sup>12</sup> Para Hall (2000, p. 104), “a identidade é um desses conceitos que operam sob rasura, no intervalo entre a inversão e emergência: uma ideia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”. Aqui é como experimentar trazer aquele olhar curioso de criança, aquele que olha pela primeira vez, mas com a consciência de que a criança habita dentro de um adulto que passou por muitos processos formativos de identidade. Nesse sentido, tensionar os modos de ver e questionar o mundo, entre o ser criança e o ser adulto, num movimento concomitante.

É dessa perspectiva que olhamos para os sujeitos e para o campo de pesquisa. Num despir-se de preconceitos, olho para a diferença dos sujeitos, seu meio, suas especificidades e o quanto toda essa complexidade exigirá para a aproximação com as crianças Terena, bem como das estratégias teórico-metodológicas para a produção de dados da pesquisa. Nesse sentido também, assim como nessa perspectiva teórica, a sensibilidade e subjetividade se tornam indispensáveis, afinal

[...] para falar a partir do que pensam os grupos e as pessoas com as quais pesquisamos e convivemos, há a necessidade de sair da lógica da razão e seguir o caminho do aprofundamento teórico-afetivo, sinalizado por um pensamento flexível e intuitivo. (BERGAMASCHI, SOUZA, 2016, p. 216)

É o sentir-ver-ouvir o campo que vai nos dando pistas, reformulando perguntas feitas, em um misto de estranhamento e encontro com o outro, produzir e reproduzir dados. Mesmo em uma pesquisa de cunho etnográfico, sensível e orientada teoricamente por (in)certezas, os questionamentos e o ser estrangeiro perturbam. Por mais com-viver/estar-com enquanto pesquisadores, o sentir-ver-ouvir é de fora. Nesse sentido, sustentamos, “a crença que o diálogo com a empiria conduz a pesquisa, coloca ‘surpresas’ que redirecionam e atualizam os questionamentos” (BERGAMASCHI; SOUZA, 2016, p. 197). O perturbador e o incerto que transgride a lógica moderna é a lógica da vida, pois a vida não segue um ritmo linear.

O pesquisar *com* é esse estar junto cotidianamente, criar afetos, criar cumplicidade, chamar pelo nome, ser esperado. Aprender a ouvir os movimentos dos corpos, o grito do silêncio. No caso da pesquisa com crianças indígenas, é aprender a ouvir a cultura a partir dos escritos sobre e no estar junto, pois “o *com* da com-vivência sinaliza para ‘um mundo compartilhado’, espaço possível de viver os processos de identificação. Portanto, há algo de semelhante que aproxima pesquisadores e pesquisado e que possibilita o encontro” (BERGAMASCHI; SOUZA, 2016, p. 215). Com isso, produzir dados que ocorreram desde a escolha de sujeitos, a escolha do campo aqui em questão, a aldeia indígena Darcy Ribeiro no município de Campo Grande/MS. Quando os sujeitos são crianças indígenas, a imprevisibilidade é ainda maior. Os recortes de idade, sexo e espaços não se limitam. Elas transitam pelos espaços de forma coletiva, trazem os irmãos mais velhos, os mais novos e os amigos. Como dizer não aos sujeitos? As brechas que as teorias pós, os Estudos Culturais e os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade defendem permitem o não nos limitar e deixar que o campo faça os seus recortes no pesquisar com criança indígena Terena:



[...] o pesquisador e as crianças envolvem-se em processos de colaboração, nos quais as vozes de ambos são importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, a voz das crianças, tal como a concebemos neste texto assume o protagonismo devido, sendo constantemente discutida e negociada entre adultos e crianças. (FERNANDES; SOUZA, 2020, p. 975)

Nesse tipo de pesquisa, por mais horizontal que se tente estabelecer nas relações, o adulto-pesquisador não deixa de sê-lo. O pesquisador não deixa de olhar para os seus sujeitos enquanto crianças, e elas desafiam o papel de adulto. Isso se vê quando pedem permissão para pegar um objeto, para não comparecer ou quando pedem para convidar mais alguém. Exigem que o adulto, no caso o pesquisador, imponha ordem, silêncio, regras ou sugira a atividade. Mesmo que haja certa hierarquização, ela não precisa ser ditatória, repressiva ou autoritária.

É um tipo de metodologia que pede “[...] uma consciência reflexiva capaz de reconhecer como o papel de adulto impacta todo processo de pesquisa e a obtenção das vozes da criança” (FERNANDES; SOUZA, 2020, p. 977). Essas relações vão se dando no caminhar da pesquisa. O primeiro encontro é de olhares analíticos, uma certa aproximação forçada do pesquisador, que é um sujeito estranho, estrangeiro e desconhecido. Depois, surge o interesse em conhecer o estranho. Nesse momento, surgem os turbilhões de perguntas sobre a vida privada do adulto e os seus interesses em estar lá. De olhares tímidos e de distanciamento, surgem perguntas sem respostas.

O com-viver proporciona aproximações que se nota pela fala espontânea, pelos olhares que sorriem, pela recepção, pela cumplicidade e, algumas vezes, pela confidencialidade. Isso exige comprometimento e responsabilidade por parte do pesquisador. A criança indígena Terena, a partir do estar junto, me mostrou ser um sujeito que preza pelo compromisso. Elas o esperam e se, por um imprevisto, você descumpra a recepção, será de resistência, o que necessariamente precisa ser justificada, e elas vão cobrar as justificativas do adulto.

Sendo assim, as relações que se estabelecem são tensas, pois nos desafiam cotidianamente o exercício de alteridade e de negociações. Uma importância que se dá no conversar e nos acordos, é explicar que existe a possibilidade de impossibilidade e de imprevisibilidade do com-viver/estar com, ou seja, de estar lá. Ouvir as vozes das crianças compreende todas as formas de comunicar, seja através de vozes, de olhares, de corpos, seja através manifestações que falam (FERNANDES; SOUZA, 2020).

É possível incluímos nas várias formas de comunicar o silêncio, pois o silêncio fala, e, se a criança não fala, não significa que não tenha o que dizer, mas que ela decidiu não dizer (FERNANDES; SOUZA, 2020). Para além da fala, a sensibilidade ouve seus movimentos, suas ausências, suas gravuras, seu foco fotográfico, suas folhas em branco. E o

grande desafio é deixar-se, enquanto pesquisador, sentir-ver-ouvir todas essas formas de voz, tentar rascunhar a ação, a voz e o sentido a partir dos sentidos. Parafraseando Bergamaschi e Souza (2016), é interpretar com o coração, interpretar teórico-sensivelmente a produção dos dados para compor o enredo da pesquisa que, obrigatoriamente, precisa passar do estado de sentido, de memória e de imaginação para a forma escrita.

Um modo de pesquisar e produzir pesquisa no tatear são

[...] modos de pesquisar cujo compromisso não está em representar uma realidade suposta, mas em se deixar atravessar por processos de invenção, deixar passar a potência de criar novas constelações de possibilidade. São tremores, paixões e exaustões que deslocam os órgãos de um pesquisador para fora de pretensas “neutralidades” que delimitam mundos imóveis e estáveis. (TONELLI *et al.*, 2012, p. 226)

É um modo de pesquisa de possibilidades e de se permitir a se deixar contaminar, tanto pelo campo quanto pelas crianças indígenas Terena. É criar relações de afeto e atravessamentos. É uma possibilidade de criar estratégias e contraestratégias para co-viver/estar com na produção de uma pesquisa *com* e não *sobre*.

A etnografia sensível se fez fundamental, pois “por meio da etnografia podemos relacionar a ação de um determinado sujeito a uma totalidade simbólica, social e cultural” (OLIVEIRA, 2013, p. 273). Para atender aos objetivos de pesquisa, pretendo uma imersão no ambiente em que as crianças indígenas Terena, sujeitos dessa pesquisa, transitam. A etnografia permite a construção de dados “por meio de um conhecimento meticuloso do cotidiano da realidade a ser estudada, o que pressupõe o estar com o outro, o processo de convivência com o chamado ‘nativo’” (OLIVEIRA, 2013, p. 273). Em outras palavras, é aquilo que a metodologia pós-crítica entende como

[...] modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16)

Sendo assim, a estratégia compreende um estar lá, “conviver com os ‘nativos’, dialogar com eles, acompanhar seu cotidiano” (OLIVEIRA, 2013, p. 278), estar com. Isso porque “o método etnográfico se constituiu não só com o ‘outro’, mas a partir do ‘outro’, apresentando, como uma problemática profunda, a questão de que o objeto e investigador se confundem na ciência antropológica” (OLIVEIRA, 2013, p. 273).

Com isso, preciso me permitir transitar com as crianças indígenas nos marcos fronteiriços entre aldeia, acampamentos indígenas e bairro, ouvi-los, enxergar no conviver junto, por meio da sensibilidade, me permitir sentir, afetar e ser afetado, consciente de que o meu eu estará presente como corpo estranho que encontra corpos estranhos, com sentidos meus que, por mais que sejam desconstruídos por uma formação teórica, ainda carregam marcas de uma formação essencializada de cultura que me exigirá vigilância epistemológica no campo, nas relações e na escrita, de “estar lá e de posteriormente olhar o material empírico estando aqui [...]” (ANDRADE, 2012, 184). Sob essa perspectiva, “todos nós nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais. Todos nós nos originamos e falamos a partir de ‘algum lugar’: somos localizados” (HALL, 2018, p. 93).

Pensando com metodologias a partir da teoria pós-crítica,

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15)

Nesse sentido, não há “prática despida de teoria ou teoria descolada da prática” (GARCIA, 2011, p. 26) na pesquisa em educação e com a criança indígena. Sendo assim, a abordagem investigativa e de análise considera “que a ‘realidade’ se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar” (PARAÍSO, 2012, p. 28). Por isso, “focamos nossa atenção no processo produtivo do discurso e da nossa própria linguagem, registramos e analisamos aquilo que nomeiam, mostram, incluem e excluem” (PARAÍSO, 2012, p. 28). Isso ocorre por meio de uma análise descritiva de relações de poder no discurso, uma vez que “[...] quando se procura uma compreensão mais abrangente da estrutura discursiva dos atores sociais e seu comportamento, as técnicas qualitativas se tornam mais apropriadas” (SANTOS, 2009, p. 127).

A etnografia sensível permitiu utilizar como instrumento de pesquisa a entrevista com perguntas abertas, que entendo como “eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistados, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam [...]” (SILVEIRA, 2002, p. 120). Comporta explicar que esta perspectiva teórica concebe a entrevista como autoria dos/as entrevistados/as “[...] dar voz tem implicação diferente daquela utilizada pelas teorias críticas” (ANDRADE, 2012, p. 183). Ou seja, o/a entrevistado/a

é sujeito e agente, tem voz, saberes e conhecimentos, bem como são sujeitos de ação e de mudança.

Sendo assim, dentro da etnografia pode-se utilizar a entrevista com perguntas abertas enquanto instrumento para construção de dados. Vale enfatizar de que

[...] a posição de sujeito do pesquisador interfere nas posições dos entrevistados, ou seja, há um jogo de poder na relação entre quem pesquisa e quem é pesquisado. Isso não é exclusividade das entrevistas. Ocorre com qualquer instrumento utilizado numa investigação. (BACKES, 2005, p. 17)

Para este estudo, foram feitas duas entrevistas com perguntas abertas, uma com o professor Itamar e outra com o até então cacique Deomir Candelário (2021). O roteiro de entrevista e o interesse em ouvi-los surgiram no campo, ante a minha angústia em não entender alguns elementos sobre o migrar dos Terena para o contexto urbano e sobre as incompreensões que foram ecoando nas vozes das crianças Terena no brincar. O entrevistar foi na tensão entre a relação pesquisador/entrevistado, considerar a produção do discurso e seus efeitos:

A confluência dos múltiplos discursos que agem sobre os sujeitos e seus efeitos nos faz perceber o quanto as coisas ditas no âmbito da – ou em torno da – cultura são produzidas e/ou inventadas, fabricando jovens de determinados tipos. Isso oferece certo grau de liberdade e, ao mesmo tempo, de aprisionamento, caracterizando, que os discursos, de modo geral, estão imbricados em relações de poder. Por meio dessas relações, produzem-se conhecimentos e saberes que determinados grupos buscam definir como verdadeiros, normais e hegemônicos. (ANDRADE, 2012, p. 179)

Isso porque concordo que as narrativas se configuram a partir das relações de poder e são alimentados pelos discursos hegemônicos, tanto na produção da identidade da criança indígena como do seu discurso, compreendendo a identidade como processo. No processo do fluir do discurso, pensar que “[...] as narrativas são posicionadas como uma produção cultural, social, política e histórica, e não como um dado fixo, estável, igual a todos os outros e ancorado em práticas sociais e culturais que se querem mais ou menos precisas e iguais” (ANDRADE, 2012, p. 181). Ambas as partes estão/são localizadas, o que exige ouvir os ruídos e os silêncios, como também ponderar que

[...] a linguagem pode potencializar ou enfraquecer de acordo como é usada, seja nas relações de trabalho acadêmico, seja nas vidas das pessoas fora de suas fronteiras. Está engajado num projeto de tornar acessível às massas o projeto intelectual da academia de modo que provoque mudanças e reconsiderações de como o mundo vê raça, classe social, gênero, e outros

construtos que modelam o nosso pensamento sobre diferença. (GARCIA, 2011, p. 35)

A potência do discurso convida a ouvir as crianças indígenas e delas buscar outras verdades (GARCIA, 2011). São verdades sobre o modo de ser/estar da criança indígena Terena no seu modo de ver indígena e na sua linguagem dentro do seu contexto e da sua conjuntura política, social e cultural. Por considerar a potência do discurso e da linguagem, deixei falar vozes de pais, avós, cacique e ex-cacique Vânio, Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, bem como dos acampamentos indígenas Estrela da Manhã, Água Funda e Nova Canaã. Atribuí às conversas informais o caráter de estratégias metodológicas, as quais aconteceram a partir das conversas com os mais velhos, quando comecei a entrar nas comunidades, visitando de casa em casa, sentando para conversar e convidar as crianças para participarem das atividades que ainda não havia cogitado ser, o brincar. Essas famílias me foram apresentadas pelo professor Itamar; as conversas informais foram anotadas no Diário de Campo; foi nele que anotei as falas das crianças durante as brincadeiras, minhas concepções a partir da observação e as perguntas que iam surgindo. Portanto, eis mais uma das ferramentas metodológicas, bem como as fotografias que capturei e as que deixei as crianças gravarem e capturarem em meu celular. Enfatizo que as brincadeiras de pular corda, queimada, futebol, vôlei, cabo de guerra e tabuleiros foram sugeridas pelas crianças. As conversas, as fotografias e os vídeos foram utilizados por mim como ativadores de memórias e aparecem nos capítulos seguintes.

A fotografia e a pesquisa desejam a superação do olhar passageiro, da matéria em movimento, do transitório: é quando a vida pede por memória. Fotografia e pesquisa são memórias do mundo ou máquina que altera e libera fluxos dos devires do visto e do sentido. (GOMES, 2012, p. 115)

Utilizar a observação dentro dos limites da aldeia como procedimento é “um aspecto extremamente importante é o de observar que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, dos artefatos que elas utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outra maneira” (SOBRINHO, 2011, p. 232). Com Alves (2018, p. 93) reflito sobre a observação a partir da experiência de estar com as crianças indígenas: “Como possibilitar que elas se sentissem à vontade para narrar suas experiências e percepções sobre o movimento? E como eu poderia estar atenta ao que discorriam sem silenciá-las e minimizar suas afetividades?”

A partir desses questionamentos, me permito pensar que a experiência no campo de estar com as crianças Terena no pesquisar permitiu um deslocar e afetar, assim como tenho

juntamente com os teóricos discutidos até aqui. No bricolar, experimentar para “ouvir o que elas têm a nos dizer. [...] aprender com elas a olhar o mundo. [...] caminhar pelos seus imaginários. [...] ter a possibilidade de chegar a um destino onde o caminho não está dado, precisa ser construído num processo constante de interações” (SOBRINHO, 2011, p. 263).

No diálogo com Sobrinho (2011, p. 263) afirmar que “aos que se encorajarem nessa ‘aventura’, o caminho é sem volta, felizmente, pois, ao escutarmos o que elas têm a nos dizer, jamais seremos os mesmos”. E o brincar com crianças Terena me faz concordar:

As crianças são, contudo, movidas pelas relações que estabelecem com seus pares e com os adultos, pois elaboraram nessas relações seus modos de ver o mundo. Atuar nas pesquisas com crianças exige, de quem dialoga com elas, ser menos adulto e, ao mesmo tempo, ser adulto, uma vez que se torna necessário perceber seus discursos como delas e não do outro [...]. (ALVES, 2018, p. 33)

No contexto de aldeia urbana, as vozes e as todas as formas de comunicar, para o desenvolvimento da pesquisa, são de crianças indígenas Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro no município de Campo Grande/MS. Portanto, uma pesquisa com crianças indígenas e não sobre crianças indígenas (FERNANDES; SOUZA, 2020). Compreendo, como Sobrinho (2011, p. 231), que as crianças são sujeitos e que “[...] é preciso tirar as crianças da condição de objetos, para deixá-las advir como agentes de sua própria ação e discurso”.

A aldeia Darcy Ribeiro é constituída de 286 casas, a partir de observação do local em 2020, ampliadas e muradas pelas famílias. Segundo Vieira (2015), a aldeia comporta as etnias Terena, Guarani, Kadiwéu e Guató<sup>13</sup>. Em Campo Grande, os Terena estão em número maior a partir de Batistoti e Latosinski (2019), em um número de aproximadamente 2.500 pessoas. O nome da aldeia é uma homenagem ao antropólogo, historiador, sociólogo, escritor, político brasileiro e ex-ministro da educação Darcy Ribeiro, autor de muitas obras dedicado aos povos indígenas brasileiros e que atuou no extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI) (1910-1967). O nome não foi uma escolha dos indígenas residentes e fundadores da aldeia, mas da prefeitura. Para a comunidade, ela deveria se chamar Mario Tirubio, o Guarani, um dos seus fundadores.

Segundo a liderança Getro Fonseca (2017), o nome da AU não representa a comunidade, pois a ideia inicial era o nome de Mario Tirubio, um patrício que

---

<sup>13</sup> Essa composição multiétnica será melhor discutida no capítulo II desta tese, pois trata-se de questões que requerem xeretar a história, portanto, historicizar.

viveu e morreu na comunidade, entretanto a prefeitura determinou o nome impondo sua autoridade. (BATISTOTI; LATOSINSKI, 2019, p. 348)

Nesse sentido, quando falo em crianças indígenas, entendo que é preciso considerar e respeitar as especificidades étnico-culturais e a cosmovisão de cada povo, bem como as características de cada criança Terena, para evitar generalizações, universalizações e engessamentos. Por isso, trago um exemplo de uma articulação em pensar crianças indígena e aprendizagem com Aquino (2012, p. 17), que se refere à aprendizagem das crianças Guarani-Kaiowá:

[...] têm uma facilidade enorme de aprender o que lhes é ensinado, conhecer o mundo onde estão inseridas e o seu entorno, entender o mundo de sua maneira e de acordo com seus princípios e valores, construir e reconstruir significados reais para si e para o universo que as rodeia.

Com Aquino (2012), compreendo a criança Terena enquanto agente cultural capaz de ressignificar a cultura de sua etnia, mesmo porque a autora trabalha os processos de ensino-aprendizagem de crianças Guarani/Kaiowá sendo ela uma Kaiowá.

Segundo Sobrinho (2011, p. 231), considerar a criança indígena agente cultural e de ação “significa afirmar que elas são competentes, capazes de organizar suas vidas e de participar – com suas diferentes linguagens – das tomadas de decisões acerca das questões que lhe dizem respeito e fazem parte da cultura de seu povo indígena”. Porém, tendo em vista que, em contexto urbano e de escola não indígena, a criança indígena

[...] é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento), que têm o poder de organizar a vida dos não adultos. Sem que isso possa ser evitado, representamos os menores como seres escolarizados de pouca idade. (SACRISTÁN, 2005, p. 11-12)

Por isso, procuro compreender até que ponto a cultura indígena, o modo de estar indígena e o ser criança indígena se sobrepõem às invenções adultas e não indígenas, compreendendo que “a educação é uma forma de cultura, e a cultura só pode ser compreendida enquanto processo educativo” (OLIVEIRA, 2013, p. 272). Audaciosamente com isso provocar mudanças sociais, mesmo que em uma dimensão micro da/na educação, no âmbito do currículo escolar e para além dele, nas práticas pedagógicas e formação docente, se torna esperança no sentido freiriano de que “novos ventos anunciam a possibilidade de novos tempos” (GARCIA, 2011, p. 39). São tempos para paradigmas, epistemologias, tradições e projetos de sociedade

alternativos “outros”, não mais de inversões hegemônicas, mas de “giros contra-hegemônica”. “Giro” porque não se trata de polarizações, pois o processo de ensino-aprendizagem se estabelece e se articula na fronteira interétnica e para além das negociações e das traduções.

#### **1.4 O caminhar com o professor Itamar: circulando pelos espaços da aldeia urbana e as escolas próximas da comunidade**

Como foi relatado acima, o papel de um interlocutor para a minha inserção na aldeia urbana Darcy Ribeiro foi fundamental. Considerando o agravante da covid-19, era muito provável que seria inviável fazer uma pesquisa de campo em campo. No entanto, o professor Itamar, enquanto mestrando na mesma universidade que eu, mesmo programa e linha de pesquisa, foi quem facilitou a interlocução. Saliento que as aldeias em 2020-2021 estavam fechadas para pesquisadores e outras pessoas que não fossem residentes no local. Corri o risco, precisava tentar antes de pensar outras formas de construir a pesquisa. O intuito sempre foi realizar uma pesquisa com indígenas e não sobre indígenas.

Itamar é Terena, falante da língua Terena, professor e trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. O professor me contou um pouco de sua origem depois de alguns dias de convivência:

*“Primeiramente, gostaria de falar um pouco sobre minha aldeia de origem. Sou da aldeia Limão Verde do município de Aquidauana/MS, lá foi minha infância, lá foi onde eu aproveitei minha infância. Brincava nos rios e tinha várias nascentes, existia várias nascentes, então a gente ia, como criança a gente sabe, vai longe. Uma coisa interessante, minha mãe era descendente dos Guató, outra etnia. Então meu pai era Terena, aí me identifiquei como Terena, a maioria lá era Terena. **Então foi você quem escolheu ser Terena?** Sim, porque, minha mãe já tinha perdido a língua que fala seus pais. **Ela era de onde?** Então, meu avô por parte da minha mãe veio de Corumbá/MS, são descendentes dos Guató” (Professor Itamar, 06/05/2021)*

Nossos primeiros contatos foram via WhatsApp e Google Meet. A primeira vez que o vi foi em uma reunião virtual. Nela, repetimos apresentações e falamos sobre a possível parceria entre o mestrando e a doutoranda, mesmo que, naquele momento, ele ainda estivesse escolhido outra aldeia urbana e em outro bairro. Foi nesse dia que agendamos um dia e horário para nos encontrar e conversar com o cacique, pedir autorização para observar as crianças.

Com medo do incerto, fui ao encontro do meu possível interlocutor. A experiência foi de um regresso que causou estranhamento; fazia anos que não entrava na aldeia. As casas estão ampliadas, o acampamento se formou ao lado da aldeia, coisa que não cheguei a ver



quando morei naquele bairro. São etnias diferentes, famílias diferentes, mesmo que da mesma etnia. De carro, percorri vagarosamente as ruas, olhando as crianças que se divertiam ao soltar pipa, corriam pelas ruas. Mesmo em meio à pandemia e todas as regras de não sair de casa sem máscaras, elas corriam livremente sem máscaras. Vi adultos que levavam as suas máscaras em mãos. Estrada de terra, um campo de futebol improvisado de chão batido.

No primeiro encontro, Itamar me recebeu com máscara, sorria com os olhos e com um cumprimento com o toque rápido de dois punhos fechados. Com a pandemia, esse tipo de cumprimento se tornou comum. Depois disso, fiquei mais tranquila, ele me fez sentir aceita. Sentamos na varanda de sua casa e falamos rapidamente de nossas trajetórias de vida profissional e acadêmica. A partir disso, articulamos nosso projeto e nos comprometemos a trabalhar juntos, ele com objetivo de resgatar<sup>14</sup> a língua Terena e eu de compreender o modo de ser e estar da criança indígena. Ao ouvir sobre os objetivos de pesquisa de Itamar, perguntei por que ele não pensou em fazer a pesquisa ali na comunidade onde ele vive. Ele, que não havia pensado na possibilidade, disse: “Nossa! Isso vai ser bem mais interessante, até porque vou contribuir com minha comunidade e povo” (Diário de Campo, 03/2021). Então nos ocorreu de ir até o cacique para verificar a possibilidade de fazer ambas as pesquisas naquela comunidade.

O cacique Deomir Candelário nos recebeu e sentamos embaixo de um pé de amora. Ele trouxe cadeiras e nos cumprimentamos. Itamar, como amigo e já conhecido, falante da língua, estava bem tranquilo; já eu, muito receosa em não ser aceita, corria esse risco, até porque tinha a insegurança de que minha descendência Guarani<sup>15</sup> seria um problema. Contudo, não foi assim, pelo contrário, foi algo muito importante para a aproximação e o aceite. O cacique requereu documentação, questionou os benefícios para a comunidade com relação aos resultados da pesquisa, benefícios construtivos com relação à educação das crianças e, conseqüentemente, com relação aos mais velhos. Por cima, o cacique informou que teríamos cerca de 300 crianças para observar. Falou da aldeia que está se formando ao lado e sobre as dificuldades que tem observado nos mais jovens em dar continuidade nos estudos por falta de conhecimento de ingresso e acesso às bolsas de estudo nas universidades particulares e públicas. Foi um primeiro contato e uma boa caminhada. Para um primeiro dia, saímos com a autorização

---

<sup>14</sup> Termo utilizado por ele.

<sup>15</sup> Existem rivalidades históricas entre as etnias indígenas. Meu receio estava na questão de que os Terena, sem generalizar, consideram os Guarani violentos, menos civilizados, um tipo de hierarquização entre as diferentes etnias, algo que aparece em uma fala do cunhado do professor Itamar, quando diz: “Os Terena são diferentes dos Guarani, eles são violentos, bebem muito, matam a paulada” (Diário de Campo, 23/04/2021). Ele disse isso sem saber de minha descendência. Desde criança, principalmente quando comecei a frequentar a escola, me foi ensinado que não deveria falar Guarani porque nem todo mundo gosta de indígena. Cresci com esse cuidado e receio. Isso está descrito no item 1.1 desta tese.

do cacique e com muitas ideias para propor projetos juntamente com a UCDB. Algo que ecoava em minha mente era a voz do cacique dizendo: “É importante conhecer as crianças, conviver com elas, chamar pelo nome”. Essas palavras me orientaram a pensar, olhar, ouvir e brincar com as crianças indígenas Terena.

O meu primeiro dia na aldeia urbana Darcy Ribeiro foi um regressar. Já conhecia o lugar desde as primeiras casas no primeiro acampamento, com poucas famílias, muita mata, o bairro começava a se formar e aqueles sujeitos estranhos estavam chegando ali, assim como minha família também tinha acabado de se mudar. O projeto de fazer casas em alvenaria e formar uma aldeia indígena foi algo que gerou muitas discussões de parte dos mais velhos no bairro, isso em meados dos anos 2000.

Ouvia de meus parentes mais velhos que eram indígenas, quando falavam em Guarani: “*Ava kuera*”, na tradução, indígenas. Lembro muito bem quando um dos líderes tentou suicídio, foi muito chocante para minha família. Eles não viram o ocorrido com bons olhos, o fato de ser indígena atrelado ao alcoolismo distorcia o real motivo do fato. O líder guarani Mário Turíbio (2000-2002) na época estava indignado com o descaso com que os governantes tratavam o seu povo em estado de muito abandono e pedia por moradia, alimentação, água e energia. O ex-cacique Vânio, em conversa informal, disse: “Passamos muito frio e fome no relento” (Diário de Campo, 23/04/2021).

Sobre o antigo e já falecido cacique guarani Mario Turíbio, Vânio, muito orgulhoso da coragem com que o líder lutava por todos ali, relatou um ocorrido da época das primeiras ocupações: “Pode me matar, não tenho medo de morrer!” (Diário de Campo, 23/04/2021). Isso em confrontos diretos com policiais que tentavam, a mando de posseiros, retirar as famílias que ali estavam acampadas em barracos. Segundo Vânio, “40 famílias que ocuparam o lugar onde antes só havia mato, e que, comiam todos em panelões, comida, verduras e frutas doadas pela FUNAI<sup>16</sup> e CONAB, viviam na lamparina” (Diário de Campo, 23/04/2021). Essas são conversas informais que tive com Vânio, na minha caminhada com o professor Itamar.

As informações que Vânio nos passou só confirmavam a lembrança que tenho com relação aos primeiros acampamentos, e que hoje é a aldeia urbana Darcy Ribeiro. Sobre a tentativa de suicídio, fomos até o local na época, ouvi que Mário havia usado uma corda e pulou de um pé de manga. No entanto, a corda arrebentou, o que foi bom, pois, segundo uma das irmãs do até então cacique Deomir, ele, Mário, foi alguém que lutou muito pelos direitos e pelas

---

<sup>16</sup> Por alteração em Medida Provisória (MP) n. 1154/2023, a FUNAI passa se chamar Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

melhorias das famílias que vagavam de barraco em barraco e passaram por dois acampamentos, na Lagoa Itatiaia, ao lado da também aldeia urbana Marçal de Souza e na rua Borborema, Jardim Noroeste.

Hoje, a aldeia não fica exatamente na mesma rua, mas no mesmo bairro. Nesta conversa informal com uma das irmãs do cacique Deomir, Itamar estava comigo, trocavam perguntas e afirmações em Terena; em algumas vezes ele precisou traduzir para mim. A mãe do cacique Deomir falava só em Terena, e eu não entendia nada. Mas ela, a mãe, sempre pontuava algo para enriquecer ou lembrar a fala da filha. Estar na aldeia e não apenas cruzá-la como de costume reativou minhas memórias.

Visitar as famílias foi ideia do professor Itamar. Ele achou importante conhecer as famílias mais antigas dali, os que fizeram parte da formação da aldeia desde os primeiros acampamentos indígenas, além de ouvir a história da aldeia e conhecer as crianças por meio dos mais velhos. Foram nessas visitas que as conversas informais aconteceram e se tornaram ferramentas metodológicas, conversas fundamentais para compreender o meio e as origens dos sujeitos da pesquisa. E não menos importante, elas foram fundamentais para minha inserção no campo.

O segundo dia foi um improviso. Precisava do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pronto e impresso. Pronto estava, porém, não havia imprimido. Para que o cacique assinasse nos dando a autorização, deixei para imprimir no bairro, mas um acidente ocorreu na rede elétrica e todos ficaram sem energia, inclusive o professor Itamar e sua família. Para não ficar sem fazer nada, sugeri irmos de carro conhecer os acampamentos que estão se formando no outro lado do bairro. Uma se chama Nova Canaã com 20 famílias, a outra Água Funda com aproximadamente 50 famílias. Na oportunidade e graças ao meu companheiro de pesquisa, pude sentar com o cacique Josué, da aldeia Nova Canaã. Ele nos recebeu com água gelada, bancos de madeira, muito gentil e sorridente. Eu me apresentei, e Itamar falou de mim e da pesquisa na língua Terena, e depois traduzia a fala do cacique para mim. Nossas conversas, desde o primeiro dia, foram assim. Ele falava na língua com os caciques e depois traduzia para mim no português, trocamos alguns cognatos em comum com o Guarani. Não posso deixar de descrever o professor Itamar e seu jeito divertido e brincalhão, educado ao ponto de pedir desculpas sempre depois de uma brincadeira.

O cacique Josué falou bastante de sua infância. Nos primeiros anos escolares, frequentou uma escola na aldeia em que só se falavam na língua Terena. Assim, quando precisou prosseguir com os estudos, foi à escola dos não indígenas, na cidade, e lá só falavam português. Ele relatou sua dificuldade em aprender a língua, contou dos muitos obstáculos em

sua época para estudar. Tudo se comprava, não havia merenda, não havia uniforme dado, tudo pago, e foi por isso que parou. Segundo ele, precisava trabalhar para ajudar nas despesas da casa e, pela experiência do momento, isso ainda ocorre, dado que havia um jovem envolvido na conversa que também deixou os estudos pelos mesmos motivos. O cacique, naquele dia, nos deu permissão para buscar informações necessárias para mapear a área descritivamente dentro da pesquisa. E, caso houvesse a necessidade de falar com as famílias e observar as crianças, ele se colocou à disposição, considerando a pesquisa de fundamental importância para a comunidade.

No terceiro encontro com Itamar, o TCLE estava pronto e ajustado para que o cacique pudesse autorizar a observar as crianças e poder visitar as famílias indígenas residentes na aldeia Darcy Ribeiro. Cordialmente, o cacique nos recebeu com cumprimentos em Terena, Itamar respondeu. Trouxe três cadeiras e nos sentamos debaixo do pé de amora como da primeira vez. Expliquei que o documento estava pronto, sugeri que Itamar ou ele lesse. Ele preferiu que eu lesse e assim o fiz. Li com cuidado de não falar tão rápido e explicava cada ponto, deixei dito que ele poderia discordar de qualquer elemento do documento, assim como poderia não assinar ou nos desautorizar a pesquisar. Antes de assinar, ele nos questionou de muitas coisas, como, a importância da pesquisa e o porquê de os professores terem tanta dificuldade de ensinar as crianças indígenas, isso relatando que a sua filha menor aprendeu a ler em casa com sua irmã em contexto de isolamento acarretado pela pandemia de covid-19.

Ao relatar esse fato, o cacique nos confidenciou que sua filha menor estava tempos antes na escola e não havia aprendido a ler, era uma de suas maiores dificuldades. Quando não, ela relatava que a professora gritava muito e que, para ela, gritar é brigar, pois, segundo ele, culturalmente nessa aldeia, as famílias não gritam com seus filhos nem para repreender, ou seja, gritar com uma criança indígena dessa aldeia em específico é uma agressão.

Outra coisa que ele nos disse foi que há muitas queixas por parte das crianças que não querem mais ir à escola, porque julgam as crianças Terena que vão à escola sem o uniforme ou sem o tênis, um julgamento que não considera que eles não têm o hábito de usar sapato fechado em suas comunidades, pois é cultural que andem mais descalços. Disse que muitas crianças da aldeia desanimam da escola por entender que o professor as agrediu, isso quando elevou a voz para perguntar onde estava o tênis. Nessa conversa, ele ainda comentou que alguns professores não estão em sala de aula porque querem, mas pelo salário e por ser um curso barato e ilusoriamente fácil. Não amam o que fazem, isso ele pontuou sendo uma conclusão que havia tomado.

Algo importante também foi um alerta que ele nos deu dizendo que algumas famílias não iriam querer participar e que eu e Itamar não poderíamos desistir da pesquisa por isso, mas respeitar o silêncio e o não aceite de muitos ali. Itamar já havia me explicado que havia dois tipos de personalidades ali, os *xumonós* que são mais brincalhões e os *sukirikionó* que são mais fechados, sérios. Ao longo do capítulo, pretendo desenvolver melhor a diferença entre elas. Sant'Ana (2010, p. 54-55) explica:

Os troncos familiares estão organizados e divididos, socialmente, através de um dualismo classificatório: Os *Sukirikionó* e os *Xumonó*, que desempenham papéis diferenciados e importantes: na conexão com as histórias sobre a linhagem das lideranças e/ou troncos familiares; na definição de alguma das características comportamentais da pessoa (arquétipos); na questão da indicação dos caciques; e nas festividades/rituais como o *Oheokoti*<sup>17</sup> – festa que ocorre sempre que as Plêiades atingem seu ponto máximo no céu, entre abril e maio; plêiades é o nome dado ao aparecimento da constelação das sete estrelas quando elas atingem um ponto máximo no céu, formando algumas figuras da cosmologia Terena, como a Ema<sup>18</sup> e o Jabuti.

Para o cacique, a criança aprende muito com o exemplo, com o fazer, na experiência. É assim que eles educam seus filhos, dando exemplo. Exemplifica dizendo que as crianças aprendem a língua pelos comandos que os mais velhos dão. Mesmo que nem todos façam isso, muitas crianças que não falam a língua compreendem porque estão sempre ouvindo comandos dos adultos na língua Terena.

Uma sugestão nos dada pelo cacique foi fazer um projeto escrito, um escrito com o objetivo de atrair as crianças, limitar o número de participantes e poder aprofundar nosso convívio com elas, conhecer melhor os sujeitos e suas famílias. Esse seria algo como propor brincar, desenhar mantendo a disciplina e o controle para finalizar com um docinho para os participantes. Daí me ocorreu: o que eu posso e o que não posso enquanto estratégias metodológicas? Prometi a ele pensar e conversar com meu orientador, assim como o Itamar se

---

<sup>17</sup> Festividade Terena que ocorre em maio e junho. “Nas festividades do *Oheokoti*, onde os *Xumonó* ‘zombam’ dos *Sukirikionó*, é como se houvesse uma inversão da ‘hierarquia’, com os *Xumonó* dando ordens ou ‘pregando peças’, ‘momento em que a gente lava a alma’ (Informação oral, indígena Terena). [...] os *Sukirikionó* se pintam de vermelho e os *Xumonó* de azul ou verde” (SANT’ANA, 2010, p. 56).

<sup>18</sup> Animal sagrado para os Terena, *kpaé*.

propôs a fazer também. Dito isso, ele assinou e ficou com uma via do TCLE sem modificar nada.

Saindo da casa do cacique, resolvemos conversar com o irmão do Itamar que, por acaso, é seu vizinho. Eloyrson Jorge Pereira, vulgo Lixo, eu sugeri chamar Luxo, e assim passei a chamá-lo com a permissão dele. Perguntei sobre a origem do tal apelido e ele não soube explicar, pois quem poderia responder isso eram seus pais, porém eles já eram falecidos. Em uma conversa informal e divertida, apresentei meu projeto e, na língua Terena, o professor Itamar apresentou o dele. Falamos da diferença entre os dois troncos familiares, *Xumonós* e *sukirikionó*<sup>19</sup>, relacionando com a fala do cacique. Luxo nos falou sobre a dificuldade com a língua, primeiramente a dele, e depois a dos mais velhos que não falam e pouco entendem o português e por isso precisam dos netos para traduzir. O curioso é que os netos de muitos não falam, mas entendem os avós e traduzem em português para os *purutuye*.

Atrevo a descrever Luxo, um homem com muitas ideias e que fala bem o português com um leve sotaque por falar Terena. Como é irmão mais novo de Itamar, eles são muito parecidos. Ele sendo aparentemente mais jovem e usando óculos, magro, com o cabelo não muito comprido como de seu irmão, falante e alegre. Para fazer jus ao que eles se apresentam ser *xumonó*, entre uma fala ou outra faz uma graça para rirmos. Sentados na calçada de sua casa, começamos a perguntar sobre sua família e sua vinda à cidade.

Luxo nos contou sobre suas dificuldades com a língua assim que veio à cidade, assim como nos contou que veio porque Itamar já estava instalado e trabalhando no local. Moraram juntos por um bom tempo; não só ele, como também suas irmãs e irmãos. Com a fala, me ocorreu perguntar se é corriqueiro que as famílias venham para a cidade atraídos pelo familiar instalado, e eles afirmaram ser assim mesmo. Se um familiar se instala e tem sucesso, os outros o seguem. Segundo Itamar e Luxo, foi dessa forma que se formou a aldeia Darcy Ribeiro.

Algo ainda mais interessante que ouvi do cacique Deomir, Itamar e Luxo, foi o orgulho em dizer que eles são tão capazes quanto os não indígenas de estarem onde querem e

---

<sup>19</sup> Existe toda uma história por trás dos dois troncos familiares, algo que não me foi explicado, mas que Sant'Ana (2010) conta a partir das falas de anciãos Terena com quem construiu sua pesquisa. Ela constata que “sobre a origem do dualismo Terena existem diferentes versões – Hebert Baldus (1939), Francis Castelnau (1949), Fernando Altenfelder Silva (1949) e Cardoso de Oliveira (1968), entre outras. Todas, no entanto, coincidem em um ponto: no da existência do mito do herói civilizador *Yurikoyuvakái*. Este herói, caracterizado como o distribuidor dos Terena pelos seus territórios, bem como pelo fornecimento do fogo e de alguns utensílios, foi dividido com uma foice após uma discussão com sua irmã (em outras versões sua mãe) *Livéchechevéna*, dando origem a duas personalidades distintas (em outras versões dois irmãos gêmeos)” (SANT’ANA, 2010, p. 55). Ainda destaca perceber nas narrativas certa superioridade dos *Sukirikionó* para com os *Xumonó*.

fazerem a diferença. Um exemplo é Luxo relatando seus projetos políticos. Para ele, o que falta são políticas que ajudem essas famílias no aspecto educativo, professores indígenas ou um auxiliar de professor que fale a língua com as crianças que ainda não falam o português, inclusive para orientar os professores com relação à cultura de cada aluno, pois nem todos são Terena nas escolas da região. Para Luxo, a política nas concepções indígenas é mais democrática. Elas não excluem sujeitos e saberes não indígenas, pelo contrário, os valorizam. Destaco uma de suas falas:

*“Uma secretaria indígena seria fundamental para a formação inicial e continuada de professores. Falta escola indígena, nós temos escolas indígenas que não são indígenas, vem de cima pra baixo, não tem autonomia. Mas, isso é um sonho. Esse é meu sonho indígena!”* (Diário de Campo, 01/04/2021)

Essas conversas informais com as famílias e as conversas com o professor Itamar foram dando o contorno à pesquisa, um cercamento ao eixo que se manifestava na formação da identidade da criança Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro e as que circulam por ela, elementos fundamentais para compreender esse ser/estar que marcam suas diferenças. Vivenciá-las junto ao professor Itamar foi ainda mais significativo pela familiaridade que existia entre interlocutor e sujeitos, como também pelo falar Terena que traz o sentimento de pertença. Agradecimentos e cumprimentos aprendi em Terena, como *nakeie* (bom dia, boa tarde, boa noite), *ainapo yakoe* (obrigada/o), *unatí* (tudo bem), e isso se deu na experiência de fazê-los nessa caminhada com.

### **1.5 Discussões teóricas para o trabalho com criança Terena em contexto urbano: diálogos e inspirações**

Considerar a modernidade/colonialidade, a globalização e o capitalismo como processos formativos da sociedade contemporânea e como chave de análise nos permite observar como estas coisas afetam a pesquisa, o pesquisado, o campo e o próprio pesquisador. Em contrapartida, destaco a interculturalidade enquanto lógica contra-hegemônica e de valorização da diferença e da democracia radical.

Juntamente com os teóricos, caracterizo a modernidade como invenção de seu tempo e espaço, que nasce no século XVII sob os princípios iluministas e se consolida com a Revolução Industrial no século XVIII, na Europa do Norte. A partir desse momento, a Europa passou a ser o centro geopolítico global e, conseqüentemente, a ser político-culturalmente

hegemônica, o modelo, o padrão, o topo no sistema de hierarquização da raça e da cultura. Sociologicamente falando, a modernidade possui dois princípios fundamentais.

O primeiro, ela inaugura ao utilizar conhecimento teórico com conhecimento especializado para moldar, mudar a sociedade. O segundo é a descontextualização, o desmembramento da vida social do contexto local e as suas especificidades determinantes translocais; portanto, distanciamento entre espaço e tempo (ESCOBAR, 2003).

Discutir o capitalismo, a globalização, a modernidade e a colonialidade em educação é compreender que esses elementos fundamentam currículos escolares e formam sujeitos educadores e educandos dentro de seus ideais. Esses elementos estruturantes corroboram a formação de identidades alienadas, bem como identidades outras, diferentes, isso por considerar que, historicamente, o discurso moderno/colonial tem se repetido de forma inteligente, propondo verdades absolutas, acesso a bens e tecnologias, essências, puras. São mentiras que não requerem provas ou questionamentos.

Culturalmente, a modernidade é caracterizada pelo processo de racionalização do mundo e da vida, pela universalização e individualização. Nesse sentido, ordem e razão são fundamentais para igualdade e liberdade. Filosoficamente, a modernidade é caracterizada como “o triunfo da metafísica, entendida como uma tendência que se estende desde Platão e alguns pré-socráticos até Descartes e os pensadores modernos, e criticada por Nietzsche e Heidegger entre outros” (ESCOBAR, 2003, p. 56), que partem de uma verdade lógica que é fundamentada pela ideia de que o mundo racional é composto por coisas e seres cognoscíveis, ou seja, controláveis, moldáveis. Eis uma teoria que separa a natureza e o divino e concebe o ser humano no eixo que fundamenta todo conhecimento e ordem no mundo (ESCOBAR, 2003). É uma lógica que muitos movimentos sociais como o Negro e o Indígena têm questionado e afrontado. É uma lógica que não rege o modo de ser/estar dos indígenas. Prova disso é a sobrevivência do modo de viver, das línguas e das suas culturas.

Dessa forma, “a colonialidade é o lado oculto da modernidade, o que articula desde a conquista dos padrões de poder desde a raça, o saber, o ser e a natureza de acordo com as necessidades do capital e para o benefício branco-europeu como também da elite crioula” (WALSH, 2007, p. 104, tradução minha)<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> No original: “La colonialidad es el lado oculto de la modernidad, que se articula desde la conquista de patrones de poder desde la raza, el saber, el ser y la naturaleza según el necesidades del capital y en beneficio de los europeos blancos así como de la élite crioula”.



Walsh (2007, p. 106) aponta um caminho para o enfrentamento do “[...] problema do conhecimento construído pela modernidade/colonialidade; propõe perspectivas distintas de compreensão e apropriação do mundo que encontram suas bases na experiência social e nas epistemologias que se constroem a partir dela”. Com isso, podemos dizer que “o que está em jogo então, são sistemas distintos de pensar e de construir conhecimento” (WALSH, 2007, p. 107). São outras formas de ser e estar no mundo, assim como as compreensões de mundo a partir de outras epistemologias são reais em muitas sociedades indígenas (KRENAK, 2020). Tecer sobre a modernidade/colonialidade aqui serve para compreender melhor a lógica que tanto as sociedades quanto os povos indígenas e os movimentos sociais têm combatido. São lutas que se dão no campo simbólico, linguístico e físico, como visto nas lutas indígenas pela retomada da terra, contra marcos históricos e pela urgência em praticar uma real forma ecológica de viver. É o que Melià (2008) chama de novos com-viveres a partir da lógica do Bem Viver.

O colonialismo “refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade” (QUIJANO, 2009, p. 74), devendo sua administração a uma metrópole. Portanto, colonialismo e colonialidade são distintos:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2009, p. 74)

A colonialidade anda de mãos dadas com a modernidade. Poderia dizer que ela é uma invenção da modernidade, pois tornou o projeto moderno sólido e viável. É importante considerar que “na história conhecida anterior ao capitalismo mundial pode-se verificar que nas relações de poder certos atributos da espécie tiveram um papel central na classificação social das pessoas: sexo, idade e força de trabalho são sem dúvida os mais antigos” (QUIJANO, 2009, p. 105). Colonialidade “indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente” (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 18). Os referidos autores trabalham com o conceito de colonialidade a partir de Walsh (2012, p. 67, tradução minha), entendendo que “a colonialidade cruze praticamente

todos os aspectos da vida”<sup>21</sup>. Porém, “da América, acrescentou-se o fenótipo” (QUIJANO, 2009, p. 105), algo que marcou a diferença dos indígenas.

Outras questões como “sexo e a idade são atributos biológicos diferenciais, ainda que o seu lugar nas relações de exploração/dominação/conflito esteja associado à elaboração desses atributos como categorias sociais” (QUIJANO, 2009, p. 105). São os fenótipos que determinam as relações de trabalho e, conseqüentemente, o lugar na sociedade, e isso ocorre por dispositivos sociais e de naturalização. Nesse sentido, “a produção da categoria ‘raça’ a partir do fenótipo é relativamente recente e a sua plena incorporação na classificação dos indivíduos nas relações de poder tem apenas 500 anos, começa com a América e a mundialização do padrão de poder capitalista” (QUIJANO, 2009, p. 106).

O primeiro eixo refere-se à colonialidade do poder:

[...] a ligação histórica entre a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social, e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial eurocêntrico), que iniciou como parte constitutiva da constituição histórica de América. (WALSH, 2012, p. 66, tradução minha)<sup>22</sup>

O segundo eixo é a colonialidade do saber. Nessa colonialidade, percebe-se a “suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados” (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 19). Portanto, a colonialidade

[...] organiza os marcos epistemológicos, acadêmicos e disciplinares, caracterizando como fundamentalistas e racistas tanto as lógicas desenvolvidas por comunidades ancestrais, afrodescendentes, ou outros grupos minoritários, quanto às tentativas destes povos historicamente subalternizados de desenvolverem formas próprias e não coloniais de pensamento. (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 19)

Na escrita de Baniwa (2008, p. 303-304), podemos analisar a colonialidade do ser e os seus efeitos quando o aponta como desafio:

É como superar a outra face perversa e histórica da tradição colonial do Estado que continua sustentando e legitimando uma relação de poder profundamente assimétrico de dominação, de negação, de opressão, de inferiorização, de

<sup>21</sup> No original: “la colonialidad atraviesa prácticamente todos los aspectos de la vida”.

<sup>22</sup> No original: “[...] la conexión histórica entre la idea de “raza” como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial eurocéntrico), que comenzó como parte constitutiva de Constitución histórica de Estados Unidos”.

discriminação, de racismo e de invisibilização dos povos indígenas e de outros grupos étnicos subalternizados. O Estado, por meio da escola e da universidade que inferioriza e subalterniza os conhecimentos, os valores, as culturas, é o principal responsável pelas mortes e desvalorização das línguas indígenas.

O autor, numa fala contra hegemônica/decolonial, ainda considera que “é necessário eliminar a visão de que as línguas e culturas brancas são superiores, mais desenvolvidas, mais civilizadas e verdadeiras” (BANIWA, 2017, p. 304). Isso é possível por processos educativos, ou seja, ele aponta a educação enquanto campo potente para ações de enfrentamento e de desconstrução. Isso acontece de forma consciente, em que “a escola, como instituição, é um instrumento ideológico do Estado e como tal, tende a seguir a sua visão predominante, que, como já vimos, é ainda muito eurocêntrica e branqueocêntrica” (BANIWA, 2017, p. 305). Na lógica branco/cêntrica, as línguas indígenas têm sido classificadas como dialetos, não como línguas.

Para compreender os desdobramentos do colonialismo, é preciso conhecer e identificar seus eixos: “a colonialidade do ser, ocorre quando alguns seres se impõem sobre outros, exercendo assim um controle e persuasão de diferentes subjetividades como uma dimensão a mais dos padrões de racialização” (WALSH, 2007, p. 105, tradução minha)<sup>23</sup>. Fanon (2008) demonstra isso nas seguintes palavras:

[...] branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”. (FANON, 2008, p. 95)

Com isso, a colonialidade da natureza e da própria vida desacredita/desqualifica a relação cosmológica dos indígenas, dos afrodescendentes, dentre outros grupos com a natureza e, a partir disso, “torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar

---

<sup>23</sup> No original: “[...] la colonialidad del ser, se da cuando unos seres se imponen sobre otros, ejerciendo así un control y persuasión de diferentes subjetividades como dimensión de los padrones de racialización”.

destes povos e, assim, subalternizá-los sustentando a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade” (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 19). Por isso, defendemos a perspectiva decolonial como

[...] um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas que foram até agora padrões de poder enraizados na racionalidade, no conhecimento eurocêntrico e na inferioridade de alguns seres como menos humanos. Isso é o que quero dizer quando falo sobre a decolonialidade. (WALSH, 2009, p. 12, tradução minha)<sup>24</sup>

A partir de Baniwa (2017), percebe-se que isso ocorre com as línguas dos povos indígenas, pois a

[...] língua é um fenômeno de comunicação sóciocósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e seres não humanos da natureza. Nesse sentido, a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente também a relação desse povo com a natureza e com o cosmo, resultando em quebra ou redução de conectividade entre os seres e, conseqüentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo. (BANIWA, 2017, p. 299)

Sobre essa questão, Baniwa (2017, p. 296) entende a linguagem como sendo “uma das capacidades criadoras mais impressionantes e impactantes da humanidade. É o meio pelo qual os seres humanos se humanizam entre si [...] a comunicação, a linguagem e o diálogo são, portanto, essencialmente da ordem espiritual e transcendental”. O autor enfatiza que quando “se abandona uma tradição, se abandona também uma língua, e vice-versa, e com elas toda uma concepção de vida e de mundo, porque uma língua expressa um determinado mundo, uma determinada maneira de entender, de interpretar e de se relacionar com o mundo” (BANIWA, 2017, p. 302), o que Woodward (2005, p. 8) considera se tratar de “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”. Com isso, é possível entender e explicitar a colonialidade da natureza e da própria vida, pois ela age de forma silenciosa e dissimulada, bem como o preconceito e o racismo que, de forma velada, agem nos currículos sociais. Melià (2008, p. 70, tradução minha) declara que “uma língua tem uma história”<sup>25</sup>, uma história que a colonialidade quer que seja esquecida.

---

<sup>24</sup> No original: “Un trabajo que busca desafiar y derrocar lo social, político y estructuras epistémicas de la colonialidad, estructuras que hasta ahora han sido patrones de poder enraizado en la racionalidad, el conocimiento eurocéntrico y inferioridad de algunos seres como menos humanos. eso es lo que quiero decir cuando hablo de decolonialidad”.

<sup>25</sup> No original: “Una lengua tiene una historia”.

Quando demonstramos o lado maléfico e desumano do colonialismo, proponho e travo um embate ao capitalismo, o combate ao racismo e a luta contra-hegemônica, pois “isso significa a devolução aos próprios indivíduos, de modo directo e imediato, do controlo das instâncias básicas da sua existência social: trabalho, sexo, subjectividade e autoridade” (QUIJANO, 2009, p. 114).

Aqui a colonialidade marca os povos indígenas, mas não significa que afete apenas eles. Ela marca todos os que têm diferenças e que veem a sua sobrevivência e de sua prole dependentes da boa relação entre homem e natureza. Nesse sentido, Baniwa (2017, p. 303) aponta que o desafio “é superar o problema histórico e mental da cultura colonial equivocada e preconceituosa que vem se perpetuando ao longo dos mais de cinco séculos na relação entre o Estado e os povos indígenas”. Sob essa perspectiva, a humanização e “libertação individual requer a humanização e a libertação social, o que implica a conexão entre subjetivo e o objetivo; quer dizer, entre o interiorizado da desumanização e o reconhecimento das estruturas e condições sociais que fazem esta desumanização” (WALSH, 2009, p. 33).

O reconhecimento das estruturas pode ocorrer no processo educativo, institucionalizado ou não, pois as pedagogias inter/multiculturais são as “que se constroem em relação a outros setores da população, que suscitam uma preocupação e consciência pelos padrões de poder colonial ainda presentes e a maneira que nos implicam a todos” (WALSH, 2009, p. 38), e isso exige um posicionamento em “assumir com responsabilidade e compromisso uma ação dirigidas à transformação, à criação e ao exercer o projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade” (WALSH, 2009, p. 38), porque a inter/multiculturalidade é um compromisso sócio-político-ético, ou seja, é uma militância de ação simbólica e discursiva.

Pensando em dados e fatos atuais, é observável que

O padrão civilizatório antropocêntrico, monocultural e patriarcal, de crescimento sem fim e de guerra sistemática contra os fatores que tornam possível a vida no planeta passa por uma crise terminal. A civilização de domínio científico-tecnológico sobre a chamada “Natureza” – que identifica o bem-estar humano com a acumulação de objetos materiais e com o crescimento econômico desmedido, e cuja máxima expressão histórica é o capitalismo – está com os dias contados. (LANDER, 2016, p. 215-216)

O reflexo dessa forte expressão do capitalismo é “o aprofundamento do extrativismo, o desmonte das débeis conquistas sociais, a configuração do poder político a serviço das oligarquias regionais e a constituição de Estados repressores para criminalizar a dissidência e os movimentos sociais” (DILGER; PEREIRA FILHO, 2016, p. 18). Até porque

o “[...] extrativismo é sinônimo da extração desenfreada de recursos naturais, sem preocupação com a sustentabilidade” (DILGER; PEREIRA FILHO, 2016, p. 18), isso na lógica capitalista de exploração desenfreada dos recursos naturais. Até porque “um acesso ao consumo praticamente ilimitado, combinado com uma carreira profissional individual autogerida. Isso tudo nos foi vendido como a essência da qualidade de vida” (LANG, 2016, p. 26), e mesmo quando não se alcança essa qualidade de vida, pois o discurso promete que seja possível mediante esforço.

É o que Lang (2016, p. 28) chama de “[...] o luxo e a saturação de uns são construídos sobre a espoliação dos outros”, uma corrida desenfreada por bem-estar e qualidade de vida, mesmo que de maneira desigual, perversa e excludente. Sobre essa ideia, Krenak (2020, p. 64) provoca afirmando que “somos nós a praga que veio devorar o mundo”, e é nessa perspectiva de devorar que caminha a lógica do capitalismo, como se o capital, o dinheiro, fosse manter um mundo paralelo ou mesmo nos alimentar. Entendo que apenas os humanos (civilizados) se “salvariam”. O termo está entre aspas, pois ninguém está salvo. Na verdade, o sistema considera que os humanos sim, pois os quase-humanos (os diferentes), aqueles que não se encaixam na forma da lógica moderna, estão fora de cogitação, são elimináveis (KRENAK, 2020).

Para Santos (1999, p. 279), “a desigualdade e a exclusão têm na modernidade ocidental um significado totalmente distinto do que tiveram nas sociedades do antigo regime”. Ele considera que

[...] da contradição entre os princípios de emancipação, que continuaram a apontar para a igualdade e a inclusão social e os princípios de regulação, que passaram a gerir os processos de desigualdade e de exclusão produzidos pelo próprio desenvolvimento capitalista. (SANTOS, 1999, p. 280)

Tendo em conta que “a desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada” (SANTOS, 1999, p. 280) e “se a desigualdade é um fenómeno sócio-económico, a exclusão é sobretudo um fenómeno cultural e social, um fenómeno de civilização” (SANTOS, 1999, p. 280). Para o autor,

A exclusão da normalidade é traduzida em regras jurídicas que vincam, elas próprias, a exclusão. Na base da exclusão está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta num discurso de fronteiras e limites que justificam grandes fracturas, grandes rejeições e segregações. Sendo culturais e civilizacionais, tais fracturas têm também consequências sociais e económicas ainda que se não definam

primordialmente por elas. Aqui a integração não vai além do controle da perigosidade. (SANTOS, 1999, p. 281)

Em Skliar (2003, p. 66), a classificação “é em si mesmo um ato de exclusão e de inclusão que supõe coerção e violência, podemos dizer agora que toda espacialidade produzida, inventada, normalizada, traduzida e/ou representada como espaço único de exclusão/inclusão é um ato de perversão”. Nesse sentido, a “perversão na insistência e perversão na eterna reprodução do outro como o mesmo” (SKLIAR, 2003, p. 66).

Modernidade/colonialidade, capitalismo e globalização, elementos que tomam corpo no discurso, um projeto em que “a homogeneização começa desde logo na assimilação linguística, não só porque a língua nacional é, pelo menos, a língua veicular, como também porque a perda da memória linguística acarreta a perda da memória cultural” (SANTOS, 1999, p. 292). É um discurso que promete igualdade e qualidade de vida pelo extrativismo desenfreado da natureza para produção de riqueza, inclusão de um a partir da exclusão do outro, a riqueza e o conforto de um a partir da pobreza e da exploração do outro, uma exploração justificada pelo racismo e pelo sexismo. O lado negativo e cruel da modernidade, do capitalismo e da globalização tem sido negado, naturalizado e escondido no discurso, na mentalidade cultural e nos currículos escolares e de curso. Formamos para a modernidade, formamos para o capital, prometemos a globalização. Existem alternativas, mesmo que sejamos produto da modernidade?

Nesse sentido, o racismo enquanto invenção da modernidade é um desafio. É uma invenção bastante inteligente que a consolidou enquanto projeto de sociedade, assim como viabilizou a colonização a partir da colonialidade. A modernidade “também criou uma demanda de racismo” (BAUMAN, 1998, p. 83). Com a ajuda da ciência moderna, criou-se a teoria do valor humano. Categorizaram-se hierarquicamente o humano, a cor, a raça, a origem, a cultura, a inteligência, o sexo e as suas predisposições desviantes e perigosas, aquilo que Krenak (2020) nomeia de humanos e quase-humanos. “O racismo, em suma, é uma arma inteiramente nova usada na condição de batalhas pré-modernas ou pelo menos não exclusivamente modernas” (BAUMAN, 1998, p. 57). Para Fanon (2008, p. 87), “o racismo colonial não difere dos outros racismos”. Bauman (1998, p. 58-59) analisa o racismo em três níveis:

O ‘racismo primário’ é, a seu ver, universal. É uma reação natural à presença de um estranho desconhecido, a qualquer forma estrangeira e intrigante de vida humana. Invariavelmente, a primeira resposta à estranheza é a antipatia, que o mais das vezes leva à agressividade. A universalidade anda de mãos dadas com a espontaneidade.

[...] racismo ‘secundário’ (ou racionalizado). Essa transformação ocorre quando se fornece (e se introjeta) uma teoria que cria bases lógicas para o ressentimento. O Outro repellido é representado de má vontade ou ‘objetivamente’ como perigoso – em ambos os casos, uma ameaça ao bem-estar do grupo ressentido.

O racismo de terceiro nível [...] a tendência do argumento biológico a enfatizar o caráter irreversível e incurável da prejudicial alteridade do Outro.

O autor demonstra que o racismo carrega a imagem do estranho, do mau, do perigo, da ameaça, do incurável e do prejudicial. São características justificadas por bases lógicas, biológicas e naturalizadas. São bases que justificam a exploração e o deixar-se explorar, da subalternização e do deixar-se subalternizar, de desumanizar e do sentir-se desumano, o agredir e de crer que, merece ser agredido, da violência consentida e tantas outras perversidades que o racismo provoca, pois “[...] o racismo expressa a convicção de que certa categoria de seres humanos não pode ser incorporada à ordem racional, seja qual for o esforço que se faça” (BAUMAN, 1998, p. 60). Munanga (1994, p. 183) considera “[...] o racismo visa principalmente não a intolerância daquele que é diferente, mas sim medo e o horror da semelhança escondida na diferença”. Mesmo que a contrapartida da violência racial não seja consentida ou passiva, ela se dá por dispositivos inconscientes de coerção, aquilo que poderíamos chamar de mentalidade político-social-cultural, pois o racista e o racializado são produtos do mesmo discurso racista.

O racismo destaca-se por um costume de que é parte integrante e que racionaliza: costume que combina estratégias de arquitetura e jardinagem com a da medicina a serviço da construção de uma ordem social artificial, pelo corte de elementos da realidade presente que nem se adequam à realidade perfeita visada nem podem ser mudados para que se adequem. (BAUMAN, 1998, p. 60)

O racismo justifica e justificou o genocídio dos povos indígenas na América, assim como de negros escravizados e assassinados e aos que alcançaram a Lei Áurea o justificado abandono, a pobreza e a exclusão. São justificados genocídios epistêmicos, culturais, étnicos e raciais. Assim, Melià (2008, p. 49, tradução minha) descreve o pensamento genocida:

Todo o ambiente está impregnado de discriminação racial. A cultura e o modo de ser do indígena não têm futuro. Ainda mais, essa cultura e modo de ser nem merecem ser conservados. Prova disto seria que o próprio indígena, depois de conhecer a civilização, não quer mais ser indígena, e até parece querer se



afastar e esquecer definitivamente sua língua, a vida na aldeia, o parecer indígena<sup>26</sup>.

Numa análise moderna de genocídio, Bauman (1998, p. 79) explica:

É genocídio com um propósito. Livrar-se do adversário não é um fim em si. É um meio para atingir determinado fim, uma necessidade que decorre do objetivo último, um passo que se deve dar caso se queira chegar um dia à meta final. *O fim em si mesmo é a visão grandiosa de uma sociedade melhor e radicalmente diferente.* O genocídio moderno é um elemento de engenharia social, que visa a produzir uma ordem social conforme um projeto de sociedade perfeita.

Mesmo que hoje o racismo seja considerado crime, e exista a consciência maior de que o racismo existe para concretizar o projeto de sociedade perfeita por meio do genocídio, da exclusão e da desigualdade das minorias e dos diferentes, é importante enfatizar que um dos dispositivos potentes para chegar à meta final são os currículos escolares e de curso. Todos os princípios na lógica moderna estão explícita ou implicitamente nos currículos. E, nesse sentido, enquanto pesquisadores, professores e até mesmo enquanto alunos e humanos que somos, é válido nos ater para desconstruir princípios e atuar descolonialmente ante o racismo e propósitos genocidas.

Ao pensar na criança indígena e nos processos de racismo e genocídios, Sobrinho (2011, p. 253) escreve:

Querem falar, mas o silêncio petrificou suas vozes; querem ser vistas, mas a escuridão não permite que sejam enxergadas; querem dizer quem são, mas já estão determinadas a seguir o curso da História: a dominação. Seria isto uma verdade inquestionável? Talvez sim, se o processo de dizimação e branqueamento tivesse sido completado. Mas elas sobreviveram e, na contramão deste genocídio programado, estão a cada dia mais vivas e

---

<sup>26</sup> No original: “Todo el ambiente esta impregnado de discriminación racial. La cultura y el modo de ser del indígena no tienen futuro. Todavía más, esa cultura y modo de ser ni merecen ser conservados. Prueba de esto sería que el mismo indígena, despues de conocer la civilización, no quiere más ser indígena, y hasta parece querer alejarse y olvidar definitivamente su lengua, la vida de la aldeã, el parecer indígena”.

presentes em suas comunidades, apesar dos severos processos de subalternização ainda construídos nas relações sociais.

Sobreviventes que, em sua presença física no espaço escolar indígena ou não, dizem sem verbalizar que “a alfabetização quer assimilar ao indígena, o indígena quer assimilar a alfabetização, mas para não ser assimilado” (MELIÀ, 2008, p. 65, tradução minha)<sup>27</sup>. Nesse sentido, os severos processos de subalternização, racialização e dominação têm fortalecido as lutas dos indígenas pela ressignificação e resistência. Nesse enredo, estão as crianças indígenas e os seus processos de formação de identidade que, com suas muitas formas de comunicar e ser no mundo, marcam seu modo de estar.

#### 1.5.1 Cultura, identidade e diferença: aspectos curriculares teóricos para pensar o “bem viver”

Quero que você me toque no meu lado de dentro e me chame pelo meu nome. (BHABHA, 2019, p. 41-42)

Esta epígrafe é tirada de *O local da cultura*, de Bhabha (2019, p. 41-42), em trecho a uma personagem fantasma chamada Beloved que, em vida, fora uma escrava negra. No meu primeiro encontro com a obra, tive um estranhamento. A passagem me levou ao choque, um impacto que me levou a reflexões, pensamentos perturbantes que não me permitiu esquecê-la até então. Como pode um fantasma desejar ser tocada e ainda mais do seu lado de dentro? É impossível.

Pensando na história da escravidão e voltando à descrição da personagem, é possível considerar que o seu lado de dentro é sua parte sensível, os seus sentimentos, e não aquela memória do toque do corpo, o toque violento, sem sentimento, sem tantas coisas que ela desejara e deseja sentir. Chamar pelo nome parece banal, mas para ela não. Seu nome, aquele pelo qual deseja ser chamada, foi apagado, esquecido pelos tanto outros chamamentos que não o nome dela. Essas lembranças são marcadas pela diferença e pela modernidade/colonialidade, pois “cadáveres negros alimentam o bem estar e o progresso do europeu” (WALSH, 2009, 34). E no brincar com crianças indígenas Terena, pude compreender que chamar pelo nome requer com-viver, criar laços e deixar-se sensibilizar, o toque do trecho citado.

---

<sup>27</sup> No original: “La alfabetización quiere asimilar al indígena, el indígena quiere asimilar la alfabetización, pero para no ser asimilado. Muchas de las ambigüedades del proceso de alfabetización, las condiciones en las cuales se desarrolla, la lengua que es utilizada, proviene de esse juego de tensiones”.

Sintetizando os apontamentos até aqui, vale considerar que o eixo central das discussões foi a cultura, a cultura essencializada dentro da modernidade/colonialidade, assim como as culturas híbridas. Cultura e identidade, cultura e diferença. Dentro das culturas híbridas, busquei demonstrar as possibilidades de projetos contra-hegemônico por meio de comprometimento, engajamento político-social e ético dentro dos espaços educativos, sejam institucionais ou não, sejam formais ou não, para além do currículo escolar. É uma postura epistemológica inter/multicultural e de responsabilidade na construção de um futuro democrático e humano. Como professora, me posiciono e atuo como agente social capaz de formar decolonialmente sujeitos capazes de transformação social, isso por meio da transgressão aos currículos monoculturais, da subversão pedagógica, da desconstrução dos discursos da modernidade/colonialidade.

O comprometimento intercultural significa trabalhar para “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas que foram até agora padrões de poder enraizados na racionalidade, no conhecimento eurocêntrico e na inferioridade de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p. 12, tradução minha)<sup>28</sup>. Fanon (2008, p. 191) demonstra estas coisas quando diz: “o preto não é. Não mais do que o branco”. Portanto, a desconstrução da colonialidade do ser significa uma mudança de mentalidade, uma mentalidade que considere a criança indígena enquanto agente social de vez e voz, sujeito e produtor de cultura/identidade.

Parafraseando Fanon (2008), não basta apenas mudar a forma como se vê o mundo, mas também mudar o mundo. Mudar mentalidades. Mudar não é exterminar e começar do zero, mas traduzir, desconstruir, construir, transgredir, ressignificar o presente-passado, é o “além” de Bhabha (2019) para “bem viver” de Acosta (2010). A mudança de mentalidade depende da desconstrução do discurso, na linguagem, e não se dá de forma imediata e nem de forma branda; ela é tensa e conflituosa, o que exige subversão, flexibilidade e resistência, dado que “em toda fronteira há arames rígidos e arames caídos. As ações exemplares, os subterfúgios culturais, os ritos são maneiras de transpor os limites por onde é possível” (CANCLINI, 1997, p. 350).

Santos (2002) sugere uma nova epistemologia, a qual chama de epistemologia do Sul, que consiste em processos contra-hegemônicos que propõem o enfrentamento de sentidos comuns das ciências sociais hegemônicas. A primeira o autor chama de sociologia das

---

<sup>28</sup> No original: “desafiar y derrocar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad, estructuras que hasta ahora han sido padrones de poder arraigados en la racionalidad, el conocimiento eurocéntrico y la inferioridad de algunos seres como menos humanos”.

ausências, pois parte do princípio de valorização e reconhecimentos das diferentes formas de conhecimento, racionalidades, práticas sociais e agentes sociais, uma abertura para a criança indígena. Em *O fim do império cognitivo: afirmação das epistemologias do Sul*, Santos (2019, p. 18) afirma que os conhecimentos que surgem nas lutas, nos movimentos políticos e sociais, são conhecimentos indissociáveis da luta. É dessa forma que observo a produção de conhecimentos e o próprio processo formativo da identidade das crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, em Campo Grande/MS. É na luta por direitos e por um espaço para viver e sobreviver que elas vão se construindo.

A sociologia das emergências consiste em identificar, ampliar e divulgar possibilidades de um futuro outro a partir de experiências e tendências ignoradas e inviáveis para se ter/ver pela racionalidade hegemônica, ou seja, “expande o domínio das experiências sociais possíveis” (SANTOS, 2002, p. 258), enquanto que a sociologia das ausências “expande o domínio das experiências sociais já disponíveis” (SANTOS, 2002, p. 258), ou seja, “se move no campo das experiências sociais” (SANTOS, 2002, p. 257). Isto porque

[...] o que é activamente produzido como não existente está disponível aqui e agora, ainda que silenciado, marginalizado ou desqualificado, na sociologia das emergências a ausência é de uma possibilidade futura ainda por identificar e uma capacidade ainda não plenamente formada para a levar a cabo. (SANTOS, 2002, p. 258)

É a partir dessas sociologias que procuro possibilitar uma forma outra de olhar e compreender o mundo e o “outro”, de pensar e imaginar epistemologias outras, modos outros de agir e atuar no mundo por um futuro outro e produzir conhecimentos outros que não estejam descolados das realidades culturais atuais das minorias sociais (WALSH, 2007). O outro é a criança indígena, seus conhecimentos, suas formas de ver, estar e atuar no mundo, bem como seus adevires. Portanto, “o que precisamos todos/as, é de um giro diferente, um giro que parta não da luta de classes, senão da luta da decolonialidade” (WALSH, 2007, p. 111). Nesse sentido, “ver deste modo a cumplicidade entre modernidade-colonialidade como marco central que segue organizando e orientando ‘as ciências’ e o pensamento acadêmico-intelectual” (WALSH, 2007, p. 111, tradução minha)<sup>29</sup>, ao ver, mostrar a cumplicidade modernidade-colonialidade para no campo simbólico e, a partir do discurso, poder desconstruir.

---

<sup>29</sup> No original: “ver de este modo la complicidad modernidad-colonialidad como marco central que sigue organizando y orientando “las ciencias” y el pensamiento académico-intelectual”.

O “outro” que utilizamos durante toda a problematização é “o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2005, p. 97). Dessa maneira, o outro é indígena, é outra cultura, não é um adulto e, sim, uma criança Terena, diferente das crianças não indígenas, mas sua diferença não a faz menos.

Vale enfatizar que a interculturalidade crítica “tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia) mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais” (WALSH, 2009, p. 15, tradução minha)<sup>30</sup>. A partir das discussões teóricas desenvolvidas até o momento, o currículo e as ações interculturais são possibilidades e, para compreender a perspectiva intercultural, é importante considerar suas origens.

A interculturalidade nasce junto do movimento indígena na América Latina como parte dos princípios filosóficos e do modo de viver indígena. Ela passa a ser discutida entre teóricos enquanto perspectiva curricular e educacional a partir da década de 1980, período em que “lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas por uma identidade comum ‘indígena’, para ter reconhecimento e espaço internacional” (CANDAU, 2017, p. 147, tradução minha)<sup>31</sup>.

Nesse sentido, o termo inter/multicultural defendido surge a partir das discussões pós-críticas que questionavam a insuficiência de um currículo de perspectiva crítica para promover respeito às relações étnicas, sociorraciais e culturais no processo de promover diálogos e relações democráticas, questionando o projeto político neoliberal e suas relações de poder, que vêm ao encontro do objetivo político-social do projeto de pesquisa. Diante disso, importa lembrar que os movimentos sociais indígenas latino-americanos já estavam propondo um currículo escolar intercultural por acreditarem na necessidade de colocar em diálogo as diferenças culturais. Sobre o protagonismo dos indígenas, importa também “ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista, e sua ação de transformação e criação” (WALSH, 2009, p. 15, tradução minha)<sup>32</sup>. Nesse sentido, a interculturalidade ultrapassa um caráter apenas conceitual para ação, uma ação que exige engajamento e comprometimento, compreendendo o currículo para além da sala de aula. Isso é pensar a educação como forma de educar para viver, sobreviver e cuidar do mundo,

---

<sup>30</sup> No original: “tiene sus raíces y antecedentes no en el Estado sino en las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos social”.

<sup>31</sup> No original: “Las luchas indígenas que solían ser aisladas, protagonizadas por cada etnia en particular, se han vuelto unidos por una identidad “indígena” común, para tener reconocimiento y espacio internacional”.

<sup>32</sup> No original: “enfátizar su sentido contrahegemónico, su orientación en relación al problema estructural-colonial-capitalista, y su acción de transformación y creación”.

algo que a modernidade fragmentou, mas que, dentro dessa perspectiva e da lógica do “*teko porã*”, são indissociáveis. Essas ideias estão bem articuladas dentro das perspectivas do bem viver, dos bons viveres, *teko porã* e *buen vivir*, filosofias de vida dos povos indígenas da América Latina. É a partir delas que a educação de muitas crianças indígenas ocorre. As variantes de escrita se dão dependendo dos autores, mas seus princípios são os mesmos.

A perspectiva de desenvolvimento alternativo de bons viveres é uma lógica outra para atuar, pensar e lutar contra-hegemônica, pois “[...] pensar a interculturalidade na perspectiva da descolonialidade é tarefa complexa e desafiadora, porém possível e necessária no contexto atual” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 142), até porque, para que haja interculturalidade, é preciso descolonizar. É preciso enfrentar e desconstruir a colonialidade na esfera do poder, do saber e do ser. É descolonizar para um olhar e escuta sensível na pesquisa com crianças indígenas. “A descolonização do poder, do saber e do ser somente é viável, segundo o referido autor, mediante uma atitude descolonial, isto é, uma postura crítica ante a colonialidade e suas implicações” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 144). A lógica das comunidades organizadas, as quais Lang (2016) se dedica na América Latina, povos étnicos que comungam da filosofia bons viveres.

Seus horizontes são os bons viveres, no plural, sempre contextualizados, baseado na aprendizagem coletiva, para superar não apenas o capitalismo enquanto relação capital-trabalho, como também as dimensões do patriarcado, do colonialismo, e das relações depredadoras com a Natureza sobre as quais aquele se ergue. (LANG, 2016, p. 43)

É uma filosofia de vida presente entre os Guaraní na América Latina como *Teko Porã* (ACOSTA, 2019), uma sabedoria e um modo de vida que tem sido problematizados pelo Grupo Modernidade/Colonialidade para poder pensar um desenvolvimento alternativo por meio da ecologia de saberes, uma lógica que põe em xeque a monocultura do saber, pois dá credibilidade e legitima a participação de outros saberes marcados pela não cientificidade nos debates epistemológicos junto aos saberes científicos (SANTOS, 2002). Para além de debates, “a ecologia dos saberes deveria também integrar nossa experiência cotidiana, inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade” (KRENAK, 2019, p. 24). Nesse sentido, é observável a viabilidade de bons viveres dentro das culturas étnicas que sobrevivem de maneiras outras mesmo sob o afeto, a opressão, a pressão do capitalismo e o seu sistema de desigualdade política, econômica, social, cultural e do saber. Sob essa perspectiva, Acosta (2019, p. 65) aponta que a colonização “impôs-se o progresso tecnológico, assumindo como elemento a serviço da Humanidade”, silenciando as contradições

como “desigualdade social, degradação ambiental, desemprego e subemprego, além de outras injustiças que colocam em perigo a continuidade da vida no planeta” (ACOSTA, 2019, p. 65) e o próprio planeta. É uma humanidade onde quem dança outros ritmos não se encaixa e por isso são excluídos, bem como as crianças indígenas e as suas identidades.

A postura crítica intercultural acontece por processos educativos e requer um giro-decolonial, um paradigma outro, “questionando a episteme eurocêntrica com seu pretensão caráter de universalidade e propondo a pluriversalidade do saber” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 146). Por meio dos processos educativos, é possível construir alternativas de educar para viver bem. Acosta (2019, p. 34) lembra que “para construir o Bem Viver, a educação intercultural, por exemplo, deve ser aplicada a todo o sistema educativo – obviamente, porém, com outros princípios conceituais”. É necessário repensar o conceito de democracia e de Estado, porque “a questão continua sendo política. Não podemos esperar uma solução ‘técnica’” (ACOSTA, 2019, p. 34), visto que são conceitos dos quais a modernidade se apropriou e legitimou.

É uma sociedade outra, intercultural, que “é mais do que a coexistência de culturas; implica diálogo cultural, o que pressupõe miscigenação de diversas culturas” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 147). Ou seja, a hibridização é vista como positiva, ganho, riqueza e fortalecimentos de culturas e identidades. Isso significa também promover

[...] processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e preconceito que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. Outro aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola, nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; supõe perguntarmos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, assim como desestabilizar a pretensão “universalidade” e “neutralidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas. (CANDAUI, 2017, p. 158, tradução minha)<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> No original: “Promoción de procesos de desnaturalización y explicación de la red de estereotipos y prejuicios que pueblan nuestros imaginarios individuales y sociales en relación a diferentes grupos socioculturales es un elemento fundamental sin el cual es imposible caminar. Otro aspecto esencial es cuestionar la naturaleza de

Enquanto os currículos escolares forem monoculturais, a interculturalidade será trabalhada de forma isolada, eventual e de abordagens folclorizadas, pois “se trata de um enfoque global que deve afetar a todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos nos que ele se desenvolve” (CANDAU, 2017, p. 159, tradução minha)<sup>34</sup>. Isso porque o currículo monocultural lida com as diferenças culturais de forma transversal e isolada, sendo que a perspectiva intercultural precisa ser o eixo central do currículo para que seja assumida por todos. Na lógica monocultural, “a escola enquanto produto da doutrina liberal, tem uma face conservadora, considerando que está a serviço da manutenção de uma sociedade capitalista, individualista, que visa à competição e ao mercado” (NASCIMENTO, 2004, p. 36).

Isso leva a pensar que o currículo monocultural que impera nas instituições de educação ocidentais nada mais é do que princípio da colonialidade, grandiosa e potente fábrica do neoliberalismo. Mesmo que aja por pressão das minorias e dos movimentos sociais politicamente engajados na luta por valorização cultural e desenvolvimentos alternativos, o Estado enquanto poder regente, que representa o interesse neoliberal, não investe e não cobra a implementação desta, dado que a interculturalidade, a partir da descolonialidade, ameaça a superestrutura moderna, capitalista e globalizada (CANDAU, 2017). Isso ocorre por considerar que “dentro do capitalismo, isso é definitivamente impossível [...] não significa que o capitalismo deve ser totalmente superado para que, só depois, o Bem Viver possa se tornar realidade” (ACOSTA, 2019, p. 33).

É por processos educativos que se dá a alienação, e é assim também que se poderá educar inter/multiculturalmente todos e todas os/as cidadãos brasileiros/as, então por que não pensar em contaminar outros contextos? Para isso, é preciso educar formadores inter/multiculturalmente, pois “[...] o pensamento colonial é ainda dominante na sociedade, o que leva a enfatizar e considerar como superior a lógica ocidental – europeia e estadunidense –, e a pouca valorização das culturas originárias e/ou afro-americanas” (CANDAU, 2017, p. 154, tradução minha)<sup>35</sup>. Educadores inter/multiculturais são capazes de considerar que seus

---

monocultural y etnocentrismo que, explícita o implícitamente, son presentes en la escuela, en las políticas educativas y permean los currículos. Niños de escuela; implica preguntar sobre los criterios utilizados para seleccionar y justificar los contenidos escolares, así como desestabilizar la supuesta “universalidad” y “neutralidad” de conocimientos, valores y prácticas que moldear las acciones educativas”.

<sup>34</sup> No original: “Es un enfoque global que debe afectar a todos los actores y todas las dimensiones del proceso educativo, así como los diferentes ámbitos en los que se desarrolla”.

<sup>35</sup> No original: “el pensamiento colonial sigue siendo dominante en la sociedad, a lo que lleva a enfatizar y considerar como superior la lógica occidental – europea y americana, y la baja valoración de las culturas indígenas y/o afroamericanas”.



alunos/as, as crianças indígenas e não indígenas, sejam sujeitos de conhecimentos outros e produzam conhecimentos outros, uma vantagem pedagógica que enriquece o processo educativo.

No contexto político-social atual, o Estado tem demonstrado o quanto não tem interesse por bons viveres, políticas como a Lei n. 11.645/2008, que obriga os currículos escolares a abordarem a história e a cultura afro-brasileira enquanto a indígena foi posta em crise. A lei passou de obrigação a um tema transversal descomprometido, mas, por forças de resistência dos movimentos sociais e de educação, ela permanece. É muito atual dizer que “vivemos em sociedades fortemente marcadas por desigualdades socioeconômicas e por processos de discriminação e preconceitos. Esta é uma realidade, com diversas configurações, em todos os países do continente” (CANDAUI, 2017, p. 156, tradução minha)<sup>36</sup>.

A violência, o prejuízo e as desigualdades só serão combatidos por meio da descolonização, pois o processo educativo na perspectiva descolonial desconstrói a colonialidade, a modernidade, o capitalismo, a globalização quando desnuda, expõe e tensiona o racismo, o universalismo, o individualismo, a competição, a naturalização, o etnocentrismo, o machismo e o genocídio.

Nesse sentido, “consideramos fundamental o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural que assuma a articulação entre as dimensões política, ética, educativa e epistemológica, assim como a articulação entre redistribuição e reconhecimento” (CANDAUI, 2017, p. 157, tradução minha)<sup>37</sup>. Vale destacar que “não se trata de negar o que a modernidade inventou” (BEDIN, 2016, p. 76). Os indígenas, assim como os movimentos sociais, têm demonstrado que as produções de conhecimento, ao longo da história da humanidade, são relevantes, ressignificáveis e produtos de seu tempo e necessidade.

A perspectiva intercultural visa rearticular o Estado em todas as suas esferas, uma mudança radical para bons viveres, porque “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 274). Temos nossa própria identidade, só precisamos conhecê-la e valorizá-la. Até porque “a identidade é sempre uma pauta transitória num processo de identificação” (SANTOS, 1999, p. 314) e, nesse sentido,

---

<sup>36</sup> No original: “vivimos en sociedades fuertemente marcadas por desigualdades socioeconómicas y procesos de discriminación y prejuicios. Esta es una realidad, con diferentes configuraciones, en todos países del continente”.

<sup>37</sup> No original: “Creemos que es fundamental desarrollar una perspectiva intercultural que supone la articulación entre lo político, ético, educativo y epistemología, así como la articulación entre redistribución y reconocimiento”.

[...] a política de identidade assenta num processo de reconhecimento. Ao contrário do que se passa com o sistema de exclusão, na identidade o eu necessita, para se construir plenamente, do reconhecimento do outro. Ora, como referi anteriormente, o reconhecimento do outro é uma das fraquezas mais importantes da epistemologia moderna, sobretudo quando posta ao serviço da gestão dos sistemas de desigualdades e de exclusão da modernidade capitalista. (SANTOS, 1999, p. 314)

A lógica que segue a formação de identidade perpassa pelo reconhecimento e pela pertença. Nesse sentido, a hegemonia secundariza as particularidades e fortalece um conteúdo comum, naturalizando-o como essência da identidade sociocultural. No entanto, “a hegemonia jamais é absoluta” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 209). Sendo assim,

O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferenças identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (SILVA, 2005, p. 87)

Considero a globalização como promotora de encontros e acessos culturais, uma vez que “o hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras” (SILVA, 2005, p. 87). Com isso, é possível compreender a hibridização como inevitável, assim como as possibilidades de identidades outras. São identidades que possibilitam um desenvolvimento alternativo frente ao projeto modernidade/colonialidade, pois “[...] a luta contra-hegemônica tem de proceder a uma profunda reinvenção do Estado, não temendo a tonalidade utópica que algumas medidas podem assumir” (SANTOS, 1999, p. 316). Para que haja uma profunda reinvenção, é preciso identificar o rizoma<sup>38</sup> que sustenta o projeto de Estado ainda operante. E o desenvolvimento alternativo requer rupturas, exige romper

[...] com a lógica assistencialistas para convidar á autogestão, à emancipação, a tomar a vida com as próprias mãos, não de maneira individual, e sim conjuntamente com outros. Para perdurar no tempo, instituem novas formas democráticas de tomada de decisões, de coordenação e gestão – com o desafio de que essas novas estruturas não se burocratizem, não se tornem um novo obstáculo, mas que possam se reposicionar, renovar e transformar segundo as necessidades do processo. (LANG, 2016, 43)

---

<sup>38</sup> O rizoma sugere outra forma de organização, pois é um sistema de caules horizontais que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, horizontal, sem uma direção definida. A grama é um bom exemplo; ela se espalha pelo quintal ocupando todo o território que for capaz. Não há centro, hierarquia, ordem, profundidade. O rizoma é um processo de ligação da multiplicidade por ela mesma (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Nesse trecho, o uso da linguagem “refere-se a algo mais amplo – um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado” (HALL, 1997, p. 9), e a mudança está no ressignificar dos discursos estruturantes, construir e circular significados ressignificados decolonialmente. Para Hall (1997, p. 10),

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo – discurso – refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento.

Nesse sentido, “a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo” (HALL, 1997, p. 13). Destaco também que “a cultura está inscrita e sempre funciona no interior do ‘jogo do poder’” (HALL, 1997, p. 19). Na perspectiva de conceituar cultura como um substantivo, pois é ela quem estrutura e organiza a atividade, as instituições, as relações culturais e o epistemológico por seu efeito em transformar a nossa forma de compreender, explicar e produzir modelos teóricos de mundo, Hall (1997, p. 2) explica que “as revoluções da cultura a nível global causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro – sobre a – ‘cultura’ num sentido mais local”. Nesse sentido, é importante considerar que as revoluções culturais não se dão de maneira uniforme como desejado pela lógica homogeneizante. Isso ocorre porque, segundo o autor e para nossa esperança, a cultura precisa da diferença “mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial” (HALL, 1997, p. 3). Nessa perspectiva, a diferença “se fortalece como capital” (NASCIMENTO, 2004, p. 37). O resultado das investidas homogeneizantes não são as novas identidades, mas a “criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas” (HALL, 1997, p. 3), identidades híbridas. Krenak (2019, p. 33) defende que “ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo”, um viver a diferença e fortalecer as subjetividades de ser, ver, estar, viver e pensar o mundo, na contramão da homogeneidade, inventar liberdades

para ter alegria em viver as diferenças nas diferenças. Em se tratando de crianças indígenas, vale considerar que,

Tomando a cultura desse modo, entendemos melhor seu funcionamento e também sua mudança. Isso porque a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido. Assim, um texto, uma crença ou o valor da em vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. (COHN, 2005, p. 20)

Ainda sobre a dinamicidade da cultura, Baniwa (2017, p. 303) traz a língua como exemplo, uma vez que “promover, portanto, uma língua, não é imunizá-la ou isolá-la, mas dar a ela vitalidade, dinâmica e relevância prática no cotidiano das pessoas”. Hall (1997, p. 6) aponta isso quando diz que a cultura não deve mais ocupar o lugar sem importância. Ela precisa ser central, pois é ela quem “faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior” (HALL, 1997, p. 6). Central não é um lugar fixo, pelo contrário, na lógica da centralidade, a cultura penetra, escorrega, flui, prolifera, contamina e media tudo, desde o social, cria novos espaços, visto que “a cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas” (HALL, 1997, p. 5).

Pensando a pesquisa com criança indígena, essas mediações não respeitam fronteiras e “à centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social” (HALL, 1997, p. 6), tendo a criança Terena como agente de ação e não mais objeto de estudo. Afinal, as “identidades adquirem sentido por meio da linguagem [...] a identidade é relacional [...] marcada pela diferença [...] A diferença é sustentada pela exclusão [...]. A identidade é marcada por meio de símbolos [...]” (WOODWARD, 2005, p. 9). Dessa forma, compreendo que cultura-linguagem-identidade-diferença das crianças indígenas se conectam numa relação rizomática.

A partir da compreensão da centralidade da cultura na formação de identidade da criança indígena, cabe compreender que “o conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação” (BHABHA, 2019, p. 70). Então, “elas surgem nos vazios e aporias, que constituem sítios potenciais de resistência, intervenção e tradução” (HALL, 2003, p. 61). Mesmo ante a pressão da modernidade, elas “continuam a moldar, desviar e ‘traduzir’” (HALL, 2003, p. 61). E

tradução aqui é o processo de “abertura de um outro lugar cultural e político de enfrentamento no cerne da representação colonial” (BHABHA, 2019, p. 68), os entre-lugares, segundo o autor, “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2019, p. 20).

É nos entre-lugares dos projetos educativos que a interculturalidade se faz necessária. Essa postura epistemológica permite a elaboração de estratégias outras para signos outros de identidade, e mesmo que as escolas, em geral, ainda estejam fora dessa perspectiva, “Ou seja, a escola não incorpora, não valoriza e não pratica essas diferentes formas de comunicação das crianças e jovens indígenas (e afro)” (BANIWA, 2017, p. 301). Esse ainda é um espaço com potentes possibilidades em que “há possibilidade concreta da escola indígena ser uma poderosa aliada na luta pelo resgate e valorização das línguas e culturas indígenas, que, em tese, só precisaria de decisão política de fazer ou pelo menos deixar fazer, do próprio Estado” (BANIWA, 2017, p. 305). Enfatizo a potência das escolas não indígenas por meio de currículos inter/multiculturais, contra-hegemônicos e decoloniais em prol da valorização das culturas outras, justiça social e direito à diferença:

Não se trata mais de pensar e estimular processos de extermínio físico ou populacional, que na prática continuam existindo, mas de estimular processos sócio-políticos e educativos que conduzam os povos indígenas a uma integração híbrida e mestiça, enfraquecendo ou anulando as alteridades e identidades próprias, base dos modernos direitos indígenas coletivos. No fundo, é uma nova modalidade de morte lenta, longa e silenciosa das línguas, das culturas e dos povos indígenas. (BANIWA, 2017, p. 304)

Partindo dessa lógica, o desafio é tornar a escola “[...] uma aliada estratégica na valorização das línguas e culturas indígenas, inclusive no enfrentamento e superação das práticas e culturas colonialistas [...]” (BANIWA, 2017, p. 305). Nesse sentido, “o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural” (BHABHA, 2019, p. 29). Isto porque “essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente” (BHABHA, 2019, p. 29) e, assim, “o ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (BHABHA, 2019, p. 29). Considerando que esse novo, traduzido e ressignificado, seja a parte da necessidade de atuar em prol de um projeto de contestação ao projeto neomodernista/colonialista/neoliberal. “É através de uma tentativa de retomada de si e de despojamento, é pela tensão permanente de sua

liberdade que os homens podem criar as condições de existência ideais em um mundo humano” (FANON, 2008, p. 191). É tornar possível pensar em um projeto de sociedade do bem viver. O primeiro passo parece ser sensibilizar os sentidos.

Você olha, mas nada vê. Você toca, mas nada sente. Você ouve, mas nada escuta. Sem visão ou tato, muito se pode aprender! Você, no entanto, precisa ouvir, do contrário não saberá grande coisa sobre nós. (STOLLER, 1989, p. 115 *apud* LE BRETON, 2016, p. 36)

Sensibilidade é poder perceber aquilo que se vê, carregar outras sensações que não se veem, mas que são sentidas. As sensações são válidas na pesquisa sensível: chamar pelo nome, tocar do lado de dentro. Considerar que aquilo pode ser passageiro. O que tenho dito, falar de dentro, sentir junto, ver junto, mergulhar no meio e no cotidiano para poder falar com propriedade de dentro do acontecimento.

Nesse sentido, apontamos processos educativos para além da sala de aula, na perspectiva intercultural sensível:

Sugere que se busquem identificar as raízes dos fenômenos sociais que, como numa árvore, se mantêm escondidas em camadas subterrâneas e se aprofundam em dimensões que permanecem encobertas à primeira vista. Para bem compreender tais dimensões é necessário fazer uma genealogia que possa inventariar suas camadas, distinguir suas raízes, percorrer suas ramificações, desenhar suas redes, identificar sua força interna e dinamismo vital. (BEDIN, 2016, p. 76)

Na construção da pesquisa com crianças indígenas, o olhar, o ouvir e o analisar precisam ser descolonizados. Precisam ser olhos outros para ver de maneira outra, pois os fenômenos sociais são reflexos de especificidades e subjetividades complexas.

É importante “considerar que os afetos e emoções, constituintes da sociedade humana, podem ser vistas como fontes de onde jorram as éticas que permeiam as relações. Seus protagonistas são os sujeitos concretos, que integram as instituições sociais” (BEDIN, 2016, p. 84). Trata-se de sujeitos posicionados que buscam

Posicionar-se, posicionar-nos como sujeitos, parece sugerir o fato de interrogar (-nos) pelo lugar desde o qual parte o olhar – e não pelo que é efetivamente olhado – e pelos efeitos culturais necessariamente vagos, imprecisos, que supõem a trajetória consequente do olhar e dos significados que, então, são atribuídos. (SKLIAR, 2003, p. 70)

Sendo assim, “se voltarmos a olhar – o nosso olhar –, existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos quem somos nós e quem

são os outros e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar como somos nós e como são os outros” (SKLIAR, 2003, p. 71). É por isso que enfatizo que, no contexto político, social e cultural, é emergente promover processos educativos decoloniais dos sentidos, do discurso para produção de significados outros e emoções outras. É nesse sentido que “requeremos um discurso contra-hegemônico que subverta o discurso dominante e suas correspondentes práticas de dominação [...]. O Bem Viver questiona o conceito eurocêntrico de bem-estar. É uma proposta de luta que enfrenta a colonialidade do poder” (ACOSTA, 2019, p. 42).

Dessa maneira, destaco ser fundamental desenvolver processos educativos na perspectiva intercultural no âmbito político, ético, educacional e epistemológico, para promover relações de valorização e reconhecimento étnico-racial e cultural (CANDAU, 2017), aproveitando dos conhecimentos e saberes desenvolvidos ao longo da história da humanidade para bons viveres. Os indígenas, assim como os movimentos sociais, têm demonstrado que as produções de conhecimento ao longo da história da humanidade, mesmo que na modernidade, são relevantes, ressignificáveis e produtos de seu tempo e necessidade. A perspectiva intercultural visa rearticular o Estado em todas suas esferas, uma mudança radical para bons viveres, um currículo para viver bem.

### 1.5.2 A criança indígena em contexto urbano: o que revelam as produções de conhecimento

A investigação em tela situa-se no campo teórico dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, assim como autores e autoras que discutem e refletem sobre identidade e diferença, trazendo para discussão a criança indígena enquanto sujeito protagonista. Para chegar ao conjunto de escritos aqui presentes, foi necessária uma abordagem qualitativa de investigações de cunho bibliográfico, cujo foco fossem as crianças indígenas, selecionando diversas pesquisas que contribuíssem para o objetivo de fazer emergir reflexões a partir do convívio com as crianças que vivem e circulam na aldeia urbana Darcy Ribeiro, de Campo Grande.

A pesquisa se consolida como uma articulação da vivência com as crianças que vivem e circulam pela aldeia urbana Darcy Ribeiro, com teóricos que trabalham as perspectivas críticas sobre os estudos com crianças indígenas. Dessa forma, me amparo na ideia de que a criança não é um miniadulto, mas que apresenta modos próprios de ser, viver e conviver em meio ao contexto sociocultural em que perambulam (NASCIMENTO; BRAND; AGUILERA URQUIZA, 2006).

Ao pensar em produzir uma pesquisa com povos indígenas, precisei primeiramente realizar uma reflexão sobre como me portaria diante do diálogo que buscava estabelecer. Dessa

forma, uma autorreflexão metodológica se fez extremamente necessária, uma vez que toda pesquisa necessita de um como fazer (MEYER; PARAÍSO, 2014) para se alcançar os objetivos estabelecidos. Entretanto, desenvolvendo-o de maneira ética, sempre respeitando os limites colocados pelos sujeitos da investigação e com a consciência de que falo e olho de um espaço-tempo-político, ou seja, trata-se uma análise nada neutra.

Nesse sentido, enquanto pesquisadora preocupada com o bem-estar dos sujeitos da pesquisa, busco coletivamente a melhor forma de construir conhecimento. Colman e Souza (2021, p. 2) ressaltam que é necessário deixar para trás o estigma da pesquisa moderna e passar para a pesquisa *com povos indígenas*<sup>39</sup> e, nesse contexto,

[...] é de extrema importância que o pesquisador se coloque numa posição de cooperador na produção do conhecimento, enxergando aqueles que o rodeiam como sujeitos históricos, produzidos sócio-culturalmente, carregados de subjetividade, caracterizados pelos seus processos formativos, histórias e experiências de vida. Esses e outros pontos que podem ser elencados, influenciam diretamente na maneira como estes se portam diante de determinada situação. (COLMAN; SOUZA, 2021, p. 2)

Por isso, escolhi como amparo teórico-metodológico os estudos de Meyer e Paraíso (2014), que me sustentam quando trabalham as metodologias pós-críticas e ao mesmo tempo sensíveis nas pesquisas em educação, ressaltando que pesquisadores e pesquisadoras necessitam

[...] ser abertas e flexíveis; não podemos ser rígidas em nenhum instante desse pesquisar, porque precisamos estar sempre abertas a modificar, (re)fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação. A inquietação constante, a experimentação, os (re)arranjos, o refazer, o retomar inúmeras vezes é parte do nosso modo de fazer pesquisa. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 43)

Pesquisar com crianças indígenas em contexto urbano é isso, um constante rearticular metodológico que exige flexibilidade e muita sensibilidade por parte do pesquisador, onde “há a necessidade de sair da lógica da razão e seguir o caminho do aprofundamento teórico-afetivo, sinalizado por um pensamento flexível e intuitivo” (BERGAMASCHI,

---

<sup>39</sup> Uma versão inicial desse subcapítulo foi apresentado no IX seminário internacional fronteiras étnico culturais e fronteiras da exclusão (2020). Intitulado como “A produção do conhecimento sobre/com crianças indígenas em contexto urbano no Mato Grosso do Sul: um levantamento preliminar”. (COLMAN; VIEIRA, 2020).



SOUZA, 2016, p. 216). As especificidades que marcam as pesquisas com crianças indígenas estão na imprevisibilidade e em suas coletividades, características que dificultam o delimitar espaço, o tempo e a ação. Um modo de ser e estar no mundo que marcam a diferença e a identidade das crianças.

A partir das pesquisas analisadas, foi possível identificar elementos que marcam essa diferença da criança indígena, no caso, da etnia Terena. Nesse sentido, proponho trazer um levantamento das produções acadêmicas sobre/com crianças indígenas em contexto urbano no Mato Grosso do Sul. Na intenção de compreender o campo de pesquisa, as teorias adotadas e os procedimentos metodológicos utilizados, o texto apoia-se em uma metodologia de caráter qualitativo e busca, por meio da revisão bibliográfica de produções acadêmicas, contribuir para ampliar as pesquisas nesse assunto.

Essas produções foram e estão sendo mapeadas desde 2019 através do banco de Teses e Dissertações da CAPES, em textos publicados em anais de eventos acadêmicos e em periódicos de PPGs em Educação, História, Antropologia e outros que contemplam linhas de pesquisas voltadas para os estudos indígenas.

Os estudos envolvendo a temática indígena têm conquistado um grande espaço no cenário acadêmico nacional. Para isso, basta realizar uma pesquisa pelo Banco de Teses e Dissertação da Capes e por alguns periódicos acadêmicos de programas de pós-graduação que observamos uma crescente elaboração de trabalhos, destacando e apontando questões fundamentais de uma diversidade de epistemologias que são construídas ao longo de um processo.

Todas essas questões podem ser identificadas e, posteriormente, analisadas após a expansão dos PPGs no Brasil. Mas, mesmo diante da expansão da pós-graduação, das produções acadêmicas e do crescimento das pesquisas com povos indígenas, é importante evidenciar que os estudos com/sobre criança indígena em contexto urbano ainda são uma lacuna a superar no cenário acadêmico de Mato Grosso do Sul, e até mesmo do país. Essa afirmação pode ser compreendida com o reduzido número de trabalhos realizados com essa temática, apesar do campo de pesquisa registrar estudos desde a década de 1960, com o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira.

Os estudos sobre/com populações indígenas no Mato Grosso do Sul tem sido um diferencial nos PPGs em Educação, História e Antropologia do estado, e tal fato pode ser observado com a inserção de pesquisadores indígenas nesses programas pesquisando o seu próprio povo, a criação de linhas de pesquisas para os estudos indígenas, o que tem proporcionado o crescimento das produções acadêmicas sobre a temática.

Ainda nesse cenário, é importante registrar que esses estudos abordam diferentes temas de pesquisas com uma diversidade de epistemologias, o que tem contribuído para a sedimentação e a ressignificação de alguns estereótipos no campo dos estudos indígenas no estado. Ainda nesse contexto de discussão da presente tese, registro que as pesquisas com/sobre crianças indígenas, embora tímidas, vêm ganhando espaços nos programas de pós-graduação do Mato Grosso do Sul, fato comprovado pelas pesquisas realizadas pelos pesquisadores: Adir Casaro Nascimento (UCDB), Beatriz dos Santos Landa (UEMS), Levi Marques Pereira (UFGD) e Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS). Parte dos resultados das pesquisas com crianças indígenas no estado podem ser analisadas nos livros: *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*, organizado por Adir Casaro Nascimento, Antônio Hilário Aguilera Urquiza e Carlos Magno Naglis Vieira (2011); *Criança indígena: um olhar multidisciplinar de organização*, de Ariadne Cantú (2011).

Os estudos com populações indígenas em contexto urbano no Mato Grosso do Sul ainda têm avançado pouco e, quando direciono as lentes para a criança indígena em contexto urbano, presencio uma lacuna ainda maior. Assim, diante desse intenso caminho investigativo, apresento as pesquisas realizadas com essa temática no estado.

Os primeiros estudos com indígenas e crianças indígenas em contexto urbano no Mato Grosso do Sul aconteceram com Roberto Cardoso de Oliveira, em 1968, e Yara Penteado, em 1980. O trabalho de Penteado (1980) registrou a presença de indígenas que residiam nas cidades de Aquidauana e Campo Grande. A pesquisa teve como objetivo buscar encontrar os grupos domésticos identificados na pesquisa de Cardoso de Oliveira entre os anos de 1958 a 1960 e atualizar o trabalho do tempo, principalmente nas questões que se referem à identidade, à migração, à integração à vida nacional, à perspectiva de vida e outros.

Outro elemento surgido com as aldeias urbanas foi o crescente número de crianças indígenas nas escolas públicas da cidade. Nesse sentido, dando continuidade ao mapeamento das produções e tendo como foco a criança indígena em contexto urbano, percebo uma quantidade ainda menor de trabalhos realizados, tanto nos programas de pós-graduação do estado quanto fora dele e nos órgãos de financiamento de pesquisas acadêmicas. Dessa forma, as produções de dissertação realizadas sobre essa temática são:

Sonia Aparecida Verga Brumatti defendida em 2007 – *Identidade indígena: algumas características de estudantes indígenas da Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados*, pelo PPG em Estudos de Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Brumatti (2007, p. 7) busca na dissertação “investigar como adolescentes indígenas – habitantes da Reserva Indígena de Dourados – constroem suas identidades, por

meio de redações, em contexto de escola não indígena”. Como conclusão, a autora, a partir da teoria semiótica, que se refere à identidade e subjetividade, pressupõe o parecer ser dentro do discurso e escreve:

[...] a construção identitária erigida pela oposição: esses meninos e meninas, em relação ao seu mesmo grupo étnico, são índios que assumiram, como seus, valores oriundos da cultura não índia – sujeito metamorfoseado, multifacetado; índio em vias de tornar-se outro – fato que se estabelece como fator da identidade, característica comum a todos eles. (BRUMATTI, 2007, p. 118)

Rafael Presotto Vicente Cruz, defendida em 2009, sob o título de *Projeto Córrego Bandeira – cultura, jogo e territorialidade*, pelo PPGE/UCDB. Cruz (2009, p. 7) tem por objetivo

[...] investigar as contribuições dos jogos propostos pelo Projeto Córrego Bandeira no fortalecimento do modo de ser das crianças e jovens Terena da Aldeia Urbana ‘Marçal de Souza’, atendidas pelo referido projeto social, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Instituto Ayrton Senna.

Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni, defendida em 2011, intitulada *Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas*, conduzida no PPGE/UCDB. A autora aponta como objetivo geral “investigar as concepções dos docentes de uma escola pública da educação básica sobre a igualdade/diferença da identidade indígena, identificando eventuais fatores em torno desses conceitos que, ao estabelecer relações com alunos índios, interferem na sua alteridade” (CALDERONI, 2011, p. 8).

Ari Fernando Bittar, em 2011, defendeu *Projeto Córrego Bandeira e as Crianças Terena* pelo PPGE/UCDB. O autor propôs “identificar as manifestações identitárias das crianças Terena que frequentam o Projeto Córrego Bandeira” (BITTAR, 2011, p. 7).

A dissertação de Michely Aline Jorge Espíndola, defendida em 2013, intitulada *Jovens terena na cidade de Campo Grande (MS): política e geração*, pelo PPG em Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Espíndola (2013) discute “juventude indígena – etnia Terena – política – movimento indígena – e racismo” em contexto urbano.

A dissertação de Marcela Guarizo da Silva, intitulada *Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva*

*intercultural*, foi defendida em 2013 pelo PPG em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A autora busca

[...] estudar as relações e identificar as barreiras encontradas em escolas públicas municipais não indígenas que atendem alunos indígenas da cidade de Dourados-MS, sob a perspectiva de um possível diálogo intercultural na educação, buscou-se identificar as estratégias que as escolas desenvolvem para lidar com as demandas de manifestações interculturais na época contemporânea e o modo como essa educação se consolida nesses espaços (SILVA, 2013, p. 8).

Josimara dos Reis Santos, com a dissertação defendida em 2015, pelo PPG em Antropologia da UFGD com o título: *Crianças Kaiowá no espaço urbano da Vila Cristina, Amambai, MS: novos cenários de socialização*, dialoga com os referenciais produzidos e contribuir com as abordagens relacionadas ao processo de socialização de crianças indígenas Kaiowá da Vila Cristina, no município de Amambai/MS. De acordo com a pesquisa, o processo de socialização das crianças Kaiowá residentes na vila Cristina em Amambai/MS ocorre em variados espaços que o promovem, desde o âmbito doméstico aliado ao entorno que envolve as crianças.

Ainda no sentido de ampliar o campo de pesquisa e sentindo a necessidade de compreender melhor a temática, as teorias propostas e os procedimentos metodológicos utilizados com as crianças indígenas em contexto urbano, apresento um levantamento maior sobre o assunto, destacando os poucos trabalhos realizados por pesquisadores fora de Mato Grosso do Sul.

Há a tese de doutorado de Mariana Paladino, defendida em 2006, sob o nome de *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas Ticuna, Amazonas*, pelo PPG em Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A autora aponta que “o ‘estudo’ como uma das trajetórias hoje possíveis para quem atravessa a fronteira da infância, como forma que os Ticuna entendem de ‘ser alguém na vida’, ‘ser um cidadão’” (PALADINO, 2006, p. 8). Nesse sentido, são crianças que acreditam que a educação é o caminho para a um projeto de autonomia.

Consta também a tese de doutorado de Roberto Sanches Mubarc Sobrinho, defendida em 2009, intitulada *Vozes infantis: as culturas das crianças sateré-mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola*, pelo PPG em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O autor enfatiza o orgulho da criança Santaré-Mewé em afirmar sua identidade quando aponta que

[...] sobre as crianças indígenas nas cidades, em específico à infância das crianças Santeré–Mawé. [...] ao mesmo tempo em que essa infância é olhada pelas ciências e, em muitos casos, negada por ela, não perde os elementos do cotidiano, suas expressões, seus jeitos de ser, como nos disse Taíza (12 anos) “nós estamos na cidade, mas não deixamos de ser Santeré-Mawé...”. (SOBRINHO, 2011, p. 28)

A dissertação de Gerson Carlos Rezende, defendida em 2005, *Fronteira cultural: a relação entre indígenas e não indígenas em escolas urbanas*, foi feita no PPG em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O autor argumenta sobre as escolas em contexto urbano e não indígena que “[...] parte dessa mesma sociedade, não parece compreendê-los e nem estar preparada para tratá-los na sua diferença” (REZENDE, 2005, p. 13).

A dissertação de Sergio José Both, em 2006, intitulada *Da aldeia a cidade: o cotidiano de estudantes Paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra/MT*, foi feita no PPG em Educação da UFMT. No trabalho, o autor busca “identificar e analisar as dificuldades e tensões que a comunidade educativa escolar enfrenta no convívio com a diversidade étnica caracterizada pela presença de estudantes Paresi nas escolas urbanas” (BOTH, 2006, p. 11).

A dissertação de Maria do Céu Bessa Freire foi defendida em 2006, intitulada *A Criança indígena na escola urbana: desafio intercultural*, pelo PPG em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a autora faz uma discussão sobre

[...] os desafios que as crianças indígenas enfrentam e a forma como isso se constata nos discursos e nas práticas veiculadas no contexto escolar urbano. Utiliza pressupostos teóricos partindo das concepções de cultura, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo e sua relação com as práticas docentes. (BESSA FREIRE, 2006, p. 9)

A dissertação de Áurea Lúcia Melo Oliveira Corrêa, defendida em 2009, *A trajetória de vida de jovens estudantes Ye’Kuana na cidade de Boa Vista: desafios e perspectivas*, pelo PPG em Educação da UFAM. A autora apresenta “narrativas autobiográficas e depoimentos, documentos e registros históricos, frente ao fluxo de jovens indígenas que saem das suas comunidades para estudar e depara-se com os desafios da inserção e vivência no contexto urbano” (CORRÊA, 2009, p. 8).

A dissertação de Vanúbia Sampaio dos Santos, sob o título de *Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia*, foi defendida em 2014, pela UFMT, Cuiabá. A autora tem como foco

[...] as expressões identitárias dos estudantes indígenas (o ser indígena), a pesquisa de campo evidenciou expressão que permitem ser lidas como possíveis situações de omissão e ou afirmação do pertencimento étnico no contexto das duas escolas urbanas. (SANTOS, 2014, p. 8)

A dissertação de Edson Yukio Nakashima intitula-se *Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo* e foi defendida em 2009 na Universidade de São Paulo (USP). O autor conclui que

Em contraste a toda uma mobilização étnica verificada em contexto nacional, observamos na escola uma desvalorização da identidade indígena. Situações marcadas pela estereotipia, preconceito e discriminação na escola fazem com que a figura indígena assuma uma conotação negativa perante alunos e professores. (NAKASHIMA, 2009, p. 220)

A dissertação de Kátia Simone Muller Dickel, intitulada *Experiências interculturais: estudantes Kaingang numa escola não indígena*, foi defendida em 2013 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A autora propõe “compreender como ocorre esta convivência e em que medida ela expressa relações de interculturalidade” (DICKEL, 2013, p. 5).

A dissertação de Rozane Alonso Alves, sob o título de *Infância indígena: como as crianças Arara-Karo na região Amazônica dizem de si sobre ‘o ser indígena’*, foi apresentada na UFRGS em 2014. A autora buscou compreender o “olhar para si, a dizer se si das crianças indígenas. Fiquei atenta às suas vozes, concepções de mundo e relações que estabeleciam dentro e fora da escola, o modo como dizem sobre o ser indígena: como se veem e falam de si” (ALVES, 2014, p. 12).

Produzir-se, será a palavra chave para pensar a inserção das crianças indígenas nos espaços urbanos que transcende a terra indígena, a sua cultura. Pensar essa transcendência como forma de regulação e minimização destas crianças, partindo do princípio que ela, a criança indígena, não é mais um indivíduo particular que se expressa, se constitui por meio desta particularidade, mas sim um sujeito que vai se organizando, ou até mesmo enquadrando-se dentro da considerada “normalidade”. (ALVES, 2014, p. 61)

Um diferencial observado é que, nos estudos, principalmente aqueles cujo referencial está distante dos estudos culturais e dos pós-coloniais, os autores estão preocupados em apresentar as dificuldades e tensões que as escolas da cidade enfrentam com a presença das crianças indígenas (BOTH, 2006), as relações entre docentes e discentes indígenas (BESSA FREIRE, 2006) e os processos e desafios da escolarização dos indígenas em espaço urbano (PALADINO, 2006), como também a construção da identidade cultural e social da criança

indígena em contexto urbano e de escola não indígena, as pressões, os desafios e as tensões (SOBRINHO, 2009; CRUZ, 2009; REZENDE, 2005).

Os estudos de Sobrinho (2009), Bessa Freire (2006), Both (2006), Brumatti (2007), Calderoni (2011) e Bittar (2011) evidenciam que a escola e os docentes não estão sabendo lidar com a vantagem pedagógica (CANDAUI, 2016) da diferença na criança indígena. Stoer (2001, p. 203) afirma que “o grande desafio para a educação inter/multicultural é tornar a escola num lugar privilegiado de comunicações interculturais”.

Além do modelo hegemônico que marca sua ação pedagógica, há a falta de informação e de orientação para o trabalho com a diferença e o forte preconceito e discriminação por parte dos estudantes e funcionários da escola. Essas situações vividas pelas crianças indígenas acabam provocando um silenciamento e uma subalternização de sua identidade étnica e dos saberes tradicionais presentes nas aldeias indígenas. Nesse sentido, Both (2006, p. 137) conclui:

A questão do multiculturalismo (crítico) e da afirmação da identidade cultural dos diversos grupos sociais também apresenta uma oportunidade para repensar velhos dilemas sobre as relações entre cultura e educação. A crítica ao etnocentrismo e ao racismo pode ser imediatamente transportada ao âmbito da escola e do currículo, pois as relações aí envolvidas não são nada abstratas; são de ordem prática.

Outros elementos a serem destacados nas pesquisas acadêmicas são, a contrapartida, as estratégias de sobrevivência que exigem outra ótica, ver na aparente subalternização e na negação de pertencimento étnico, negociação. Ver que, em meio aos preconceitos, aos racismos e aos estereótipos, existem reações de embate, estratégias para seguir sobrevivendo étnico-culturalmente, pois existe um orgulho identitário forte, que justifica as resistências do modo de ser e estar das crianças indígenas, o que se torna cotidiano quando falo de um contexto não indígena, urbano, e de escolas não indígena.

As leituras não contemplam todas as produções acadêmicas existentes e nem as em andamento, mesmo porque algumas não foram significativas para pensar a criança indígena ou, também, porque se tratavam de pesquisas comparativas, o que não é objetivo deste estudo. Nas produções trazidas sobre/com/da criança indígena em contexto urbano, percebi que as pesquisas muito pouco têm avançado no sentido de compreender como esses alunos indígenas, que estudam e circulam na cidade, constroem suas identidades e seus saberes (RIOS, 2008) e como elas resistem na cidade frente aos conflitos e às tensões para afirmar, com orgulho, sua pertença étnica, como no caso da pesquisa em questão. Nesse sentido, busco investigar o modo de ser e

estar das crianças indígenas que residem e circulam pela aldeia urbana Darcy Ribeiro, em Campo Grande/MS, no período da pandemia de covid-19.

Tendo como objeto de estudo o brincar, ao refletir sobre as pesquisas realizadas com crianças indígenas, percebo que elas apresentam outras características comuns além dos sujeitos da pesquisa. Digo isso porque, em maior ou menor intensidade e metodologicamente, todos os estudos em certo ponto desprendem-se da lógica segregacionista intelectual, cuja criança se encontra estigmatizada como um miniadulto que precisa ser corrigido para alcançar determinados valores/objetivos/conceitos estabelecidos pelos adultos. As crianças indígenas são trazidas como agentes de seus modos de ser, capazes de resistir e re-existir no mundo e, no silenciamento, se fazerem ouvir, na subalternização, viverem étnico-culturalmente e, na estereotipia, se fazerem enxergar.

Isso não se deve apenas ao empenho dos pesquisadores e pesquisadoras que realizaram tais investigações, mas também pelas diferentes lógicas construídas socioculturalmente, pelos povos tradicionais, cuja relação entre criança e adulto se desenvolve de maneiras diferentes à considerada pelo mundo moderno como “padrão”, bem como a própria ideia do que é ser criança ou adulto, até porque as categorias de idade são construções sociais (LANDA, 2011).

Nesse sentido, por estar construindo conhecimento *com* crianças indígenas, precisei me despir do cartesianismo e, humildemente, olhar pelas óticas dessas crianças. Para isso, é necessário sensibilidade, um tatear para entender que as crianças indígenas são agentes de ação e de voz. Essa é a diferença do pesquisar *com* indígenas, pois os afetamentos que sofri no campo e pelos sujeitos com os quais convivi durante a pesquisa me marcam, me borram e me desconstroem enquanto lógica moderna de pesquisar (COLMAN; SOUZA, 2021).

Dessa forma, as pesquisas aqui analisadas dão pistas dos elementos fundamentais para entender essa diferença que incomoda a sociedade não indígena, ainda mais se tratando de crianças, pois “entender o outro [...] exige mais, quando o outro é uma criança” (OLIVEIRA, 2002 *apud* NASCIMENTO; BRAND; AGUILERA URQUIZA, 2006, p. 8), o que, para mim, foi um desafio lembrar dos meus faz de conta, do meu ensaiar ser uma adulta e, o mais instigante, ver com curiosidade pela primeira vez, ou seja, lembrar de como meu eu criança olhava e interpretava a vida e o mundo, um exercício cheios de porquês e para quês.



## **CAPÍTULO II – O PROCESSO DE MIGRAÇÃO DO POVO TERENA PARA O MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE E A FORMAÇÃO DA ALDEIA URBANA DARCY RIBEIRO**

Eu direi que no Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. Acho que o problema é “provar” quem não é índio no Brasil. (VIVEIROS CASTRO, 2006, p. 10)

Para o desenvolvimento desta pesquisa, propus problematizar a migração dos indígenas moradores da aldeia urbana Darcy Ribeiro das aldeias rurais de origem para compreender o ser/estar desses sujeitos e os processos de resistência, a fim de manter a cultura e se estabelecerem em contexto de aldeia urbana. Aqui, localizo e descrevo as aldeias e os acampamentos indígenas no município que atravessam o meu brincar com as crianças Terena residentes e que transitam pela aldeia urbana Darcy Ribeiro. Busco também compreender a migração do Povo Terena para o município de Campo Grande/MS, pontuando os motivos da migração dos Terena das aldeias de origem, ditas aldeias rurais.

Outra questão é o processo de formação da aldeia urbana Darcy Ribeiro e o seu entorno. Dediquei-me a historicizar a formação da aldeia Darcy Ribeiro e os acampamentos indígenas no entorno dela a partir de fontes documentais e relatos dos próprios indígenas com os quais conversei e entrevistei visando identificar os processos formativos da identidade das crianças no brincar, no olhar, no enxergar, no sentir e no ouvir a cultura Terena em contexto urbano, situar o ser/estar na de cidade Campo Grande/MS; quis compreender o ser/estar da criança Terena e os processos de resistência para sobreviver no meio urbano, fortalecendo suas pertencas étnicas.

## 2.1 Povos indígenas em Campo Grande/MS: apresentando o cenário

Na perspectiva de localizar o campo de pesquisa e a sua história, faz-se necessário pontuar que o estado de Mato Grosso do Sul é o segundo maior do Brasil em número de indígenas e de diversidade étnica, estando o Amazonas em primeiro lugar. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2010), a população autodeclarada indígena é de 73.295 pessoas, um dado mais recente a pedido do Ministério da Saúde aponta aproximadamente 78.062 indígenas (BRASIL, 2020)<sup>40</sup>. Ainda segundo o IBGE (BRASIL, 2010), no Mato Grosso do Sul existem oito etnias, sendo: Atikum, Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva, Guató, Kadiwéu, Kiquinau, Ofaié e Terena. Nesse contexto de aldeia urbana sul-mato-grossense, Vieira (2015, p. 101) observa que

[...] essa realidade é diferente, primeiramente porque as Terras Indígenas estão muito próximas da cidade, o que facilita o contato. Durante o trabalho de campo, identifiquei que muitos indígenas que residem no município de Campo Grande/MS trabalham durante a semana na cidade e retornam nos finais de semana para a aldeia. E, em segundo lugar, pelo fato dos grupos de indígenas do estado não migrarem para regiões distantes, exceto alguns grupos de indígenas da etnia Terena que se deslocam para o norte de Mato Grosso e outros para a capital do estado de São Paulo/SP.

Vieira (2015) afirma que, em Campo Grande-MS, o número de população indígena urbana soma, aproximadamente, 5.657 mil. Ele demonstra que a população de indígena urbano vem crescendo gradativamente desde 1991. A partir do censo 2010, o percentual de população indígena residente em Campo Grande-MS é de 0,75% ante a não índia.

[...] lideranças indígenas urbanas e de autoridades governamentais afirmam que a população indígena de Campo Grande esteja entre **13 e 15 mil pessoas**. Tal população é composta majoritariamente pelos Terena, seguido de Guarani, Kaiowá e Kadiwéu, como grupos mais representativos. Esse número é uma estimativa das lideranças urbanas e dos órgãos do poder público, embora nem a Coordenação Regional FUNAI, nem a Prefeitura Municipal de Campo Grande, nem a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) possuam base de dados de quantificação desses indígenas. (SALVADOR, 2020, p. 56)

É perceptível que os dados divergem. Na cidade existem 4 aldeias urbanas institucionalizadas: Marçal de Souza, Água Bonita, Darci Ribeiro e Tarsila do Amaral. Cabe observar que estão localizadas nas periferias, todas planejadas pela prefeitura de Campo

---

<sup>40</sup> Cf. PEREIRA; STENNER (2021). Disponível no relatório “Dimensionamento emergencial de população residente em áreas indígenas e quilombolas”.

Grande-MS pelo Programa Habitar Brasil (VIEIRA, 2015). O que diverge entre as informações de ambos os autores são as contínuas migrações que, todavia, ocorrem e vão formando os acampamentos, considerando os cinco anos de um dado ao outro. Considerando os dados de Salvador (2020, p. 56),

Os demais grupos – Guató, Ofaié-Xavante, Kinikinau e Atikum, entre outros, que vivem no Mato Grosso do Sul, são menos representativos. Atualmente essa população encontra-se concentrada nas aldeias urbanas Marçal de Souza (205 famílias), Darcy Ribeiro, Água Bonita (190 famílias), Tarsila do Amaral (86 famílias) e Indubrasil (130 famílias), e nos acampamentos Santa Mônica (63 famílias), Vila Romana, Estrela da Manhã e Água Funda.

A partir da convivência nessa aldeia, pude confirmar a diferença entre as aldeias já institucionalizadas e os acampamentos. As aldeias são planejadas e construídas em alvenaria, uma característica apenas estrutural notada. Já os acampamentos são construções improvisadas, uma mistura de madeira e lonas, denominados barracos. São poucas as famílias que arriscam construir em alvenaria, isso por uma questão econômica das famílias e por se tratar de ocupações clandestinas, provisórias, por uma condição melhor no pleiteio com o poder público em conseguir melhor moradia com a legalização como aldeia. Sobre essa questão, Salvador (2020, p. 38, grifo do autor) explica:

Vivendo em casas alugadas, em condições precárias, com baixos salários, muitos indígenas acabaram em situações ainda piores do que aquelas das quais fugiam de suas aldeias. Nessas condições, passaram a se organizar e a “ocupar” clandestinamente áreas “vazias” na cidade, reivindicando moradia e atenção por parte do poder público. É nesse contexto que surgem os chamados **acampamentos** indígenas que, com intervenção do poder público, vão se tornando em **aldeias urbanas**.

Essa foi a trajetória das aldeias urbanas em Campo Grande/MS. A partir dos fundadores e moradores da Darcy Ribeiro, a seguir veremos que custou muita luta. É uma luta contra o neoliberalismo e as suas instituições de manutenção. Ao analisar a historicidade dos povos indígenas, é imprescindível considerar que o fato de estarem em contexto urbano se dá pelas pressões de mercado e de instituições como o SPI, extinto em 1910, fez ao limitar etnias em pequenos espaços de terra para abrir espaço, terras indígenas desocupadas, para exploração do próprio estado. Limitados a pequenos espaços de terra, eles vão buscar viver na cidade. Salvador (2020, p. 77, grifo do autor) aponta que

A **mão de obra** e os **territórios** indígenas foram alvos privilegiados desse processo vertical e impositivo de territorialização externa. Para consolidar o

domínio dessa região, onde atualmente é o estado de Mato Grosso do Sul, o Estado brasileiro precisou garantir não apenas a colonização do território, mas principalmente segurança, mão de obra e suprimentos (alimentos) para esses projetos de territorialização.

Como o sistema neoliberal não dá ponto sem nó, as aberturas de territórios vão proporcionar expansão de comércio, de indústria, de monoculturas e vão atrair a mão de obra desses indígenas que não é qualificada e, por isso, mais barata. A história do Mato Grosso do Sul, bem como a de Campo Grande, ocorre dessa forma. Com a ferrovia Noroeste Brasil, muitas famílias de posses foram atraídas pela chance de fazer fortuna no comércio como em outras áreas, e essas famílias também empregaram com o serviço de doméstica muita mão de obra indígena. Em entrevista, o cacique disse: “as pessoas que vinham eram mais para diarista” (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021).

Em conversas informais com as famílias, pude ouvir que as chegadas dessas famílias começaram na década de 1880, quando transitavam por Miranda, Aquidauana e Corumbá por meio de trem para vender os produtos das suas plantações nas cidades. A ferrovia Noroeste Brasil possibilitou essas transições para Campo Grande, um dado que Mussi (2006) traz ao relatar como se deu a urbanização da região do Mato Grosso em meados de 1864-1870, e que depois da divisão do estado denominamos Mato Grosso do Sul desde 1977.

A terceira onda, considerada mais contemporânea, teve início, já no século XX, com a “ligação São Paulo – Porto Esperança pela Estrada de Ferro Noroeste do Brasil”. Esta ligação rendeu à região um aumento considerável no seu desenvolvimento econômico, que passou a atrair maior contingente humano. (MUSSI, 2006, p. 88)

O até então cacique Deomir Candelário (2021), em entrevista, conta que sua mãe assim o fazia, até que ele também a acompanhasse. “Começou assim a vinda para cidade, foi através da comercialização do que nós produzimos na aldeia, nós tínhamos e ficávamos dois ou três dias e voltávamos de trem” (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021). O contato com a cidade se deu dessa forma para muitos Terena quando ainda crianças. Esse transitar entre aldeia e cidade os fez ver as possibilidades que a cidade oferece, como escola e trabalho, bem como verificar que a cidade tem mais espaços que a aldeia.

O que chama a atenção, e consta nos dados de Vieira (2015) e Mussi (2006), é o não desprendimento da aldeia de origem. Em campo, pude ver que a ligação com suas aldeias de origem é muito forte. Nos feriados e finais de semana, eles voltam para a aldeia, a “aldeia de verdade”, como acostumei ouvir, e que me causou certa curiosidade em entender qual a

diferença além do rural e urbano, uma questão que respondo ao longo do trabalho. O fato é que os moradores da aldeia urbana Darcy Ribeiro estão sempre retornando para as aldeias de origem, que são muitas, das quais tomei conhecimento: Cachoeirinha, Angola, Ipegue, Bananal, Limão Verde e outras que não apareceram nem no brincar com as crianças, nem nas entrevistas e conversas informais, mas aparecem em outros trabalhos, como em Mussi (2005). Lá encontramos as aldeias Água Branca, Córrego do Meio e Lagoinha.

A diferença começa na origem dos sujeitos dessa pesquisa que, mesmo que sejam da mesma etnia, são diferentes em seus modos de ser e organizar-se. As suas famílias se encontram na aldeia e nos acampamentos, mas se distanciam em especificidades culturais de acordo com suas origens e seus transitares migrantes. Como diz o professor Itamar, “Os Terena são nômades”, no nomadismo ressignificam o seu modo de ser indígena e fortalecem as suas etnicidades.

É nesse cenário que as crianças Terena se constroem. Uns nasceram em contexto urbano, outros vieram dessas diversas aldeias rurais que citei e carregam um orgulho de pertencimento étnico que não compartilham com qualquer um, antes existe uma prova de confiança que se dá no conviver. Há um orgulho que se forma nas relações que se dão com os mais velhos e as suas insistentes histórias de como tudo começou, de onde vieram, da importância da cultura e do respeito pelo futuro que eles vão escolher. A fé dos mais velhos está no orgulho de ser/estar no mundo sendo indígena, algo que alimenta e fortalece o pertencimento e não os deixa romper os seus laços com o seu povo. Os movimentos de resistência, nesse sentido, são assumidos

[...] como postura ética, estética e política que pergunta mais que afirma, e faz das práticas de pesquisa espaços múltiplos e multiformes de produzir coletiva e conjuntamente saberes. Resistir que se objetiva em rupturas sutis, pequenas fissuras a provocar deslizamentos de sentidos e a produção de novos, metamorfoses para que, indo além dos nomes e das formas, seja possível desafiar o entendimento. Resistência como afirmação da vida em sua plenitude e possíveis, que torna dizível, visível, audível aquilo que, silenciado, grita. Resistir que se apresenta no investimento e insistência em uma estética da existência, pautada em uma ética da diversidade da vida. (ZANELLA; FURTADO, 2012, p. 206)

Mesmo em meio às dificuldades, aos preconceitos, ao racismo e aos estereótipos, as crianças Terena se dizem Terena. O que pude ver, ouvir e sentir é que elas, desde muito cedo, aprendem a lidar com todos os desafios de viver em contexto urbano não indígena, a sobreviver e a resistir. Aprendem como negociar e ressignificam para re-existir.

## 2.2 A migração do Povo Terena para o município de Campo Grande/MS

Ao pensar sobre as questões concernentes às temáticas indígenas, é necessário, primeiramente, refletir sobre o processo histórico que (des)contribuiu para a atual conjuntura sociocultural dos povos originários no estado de Mato Grosso do Sul<sup>41</sup>.

Com o surgimento do SPI em 1910, acabou-se realizando a construção de um projeto político-econômico que visava o desenvolvimento de atividades produtivas relacionadas principalmente à agricultura. O órgão, que de início denominou-se de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILT), passou a ser conhecido apenas por SPI a partir de 1918 e estava vinculado aos manejos do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio (MAIC), o que demonstrava os ideais por trás de um falacioso discurso indigenista.

Fica evidente nas documentações hoje disponíveis no acervo *on-line* do Museu do Índio o quão prejudicial foram as ações do órgão para com os povos indígenas do Mato Grosso do Sul:

Uma das primeiras movimentações do Serviço de Proteção aos Índios enquanto órgão federal indigenista fez-se a sistematização dos territórios dos quais o órgão ocuparia, mesmo sabendo da existência de povos indígenas nestas terras. Com uma conduta que contrariava sua nomenclatura – *Serviço de Proteção* –, o órgão reduziu de maneira descomunal os territórios tradicionais, transformando-os nas chamadas reservas indígenas (1910-1967). (SOUZA; FERREIRA; VIEIRA, 2022, p. 210)

Continuando suas atividades, o SPI realizou uma estratégica demarcação dos territórios tradicionais, de modo que isso facilitasse o controle sobre os povos indígenas, aglomerando-os sobre pequenas parcelas de terra, sob a constante vigilância do Estado por meio dos Postos Indígenas. O objetivo dessas ações era a catequização, a “educação” e, sobretudo, a abertura de espaços para a produção agrícola.

Nesse sentido, povos como os Terena estiveram sujeitos aos remanejamentos impostos pelo SPI, ocasionando a perda de seus territórios que conectam-se por vínculos espirituais e cosmogônicos, ultrapassando a concepção moderna de propriedade privada. Com

---

<sup>41</sup> Uma versão inicial desse subcapítulo foi apresentado no 9º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 6º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (2022). Intitulado como, “OS TERENA NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS: a migração indígena e resistência étnica”. (COLMAN; SOUZA; VIEIRA, 2022).

a perda ou a transferência para outros territórios, menores e/ou sem vínculo com o povo, os povos indígenas têm percorrido uma trajetória de resistência frente aos desafios que emergiram desses processos de desterritorialização.

As análises seguem no intuito de apresentar elementos que motivam a migração dos Terena das aldeias rurais para o espaço da cidade, bem como a resistência étnica na formação das aldeias urbanas e dos acampamentos indígenas. A pesquisa tem mostrado que a migração dos Terena para a cidade de Campo Grande/MS ultrapassa a busca por saúde, educação e trabalho, e que o espaço da cidade tem sido local de resistência e afirmação étnica.

A pesquisa de Salvador (2020) demonstrou que as aldeias urbanas estão alocadas nas periferias de Campo Grande/MS, áreas onde as indústrias também estão localizadas. Em sua pesquisa, existe uma relação econômica entre ambos. De modo geral, ele demonstra que as indústrias oferecem trabalho remunerado às famílias indígenas, como mão de obra não qualificada, ou seja, as famílias indígenas saem de suas aldeias de origem atraídos pelas oportunidades empregatícias dessas indústrias. Para ele, “a urbanização/proletarização indígena materializou os *acampamentos* e *aldeias urbanas* e esses processos foram concomitantes à construção dos polos industriais/empresariais” (SALVADOR, 2020, p. 18). Nesse sentido, a ideia é que os indígenas migram da aldeia rural para a urbana em busca de emprego. Eis uma justificativa que anda junto da busca por saúde e educação.

Em entrevista com o cacique Deomir Candelário (2021), um fato chamou a atenção. Ao perguntar sobre o porquê da migração dos indígenas para a cidade, ele respondeu:

*“Quando eu falei na migração do indígena para cidade é porque não tem espaço, não cedem espaço. A coragem dos nossos mais velhos, sem saber se era proibido ou não, mas viam aquele mato e era ali que poderiam fazer algo, eles pensaram assim, eu vou lá, vou demarcar essa terra para nós morarmos.”* (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021).

Essa fala desconstruiu aquilo que havia alimentado por muitas leituras acadêmicas anteriores. Percebi que, assim como a cultura é dinâmica, os problemas sociais também o são, as demandas sociais não são perenes. “Os Estudos Culturais têm, tradicionalmente, se preocupado com a cultura como uma coisa inconclusa, incompleta e sempre em processo” (GIROUX, 2013, p. 92). As dinâmicas culturais, políticas e sociais produzem sujeitos outros, como problemas outros. E assim o problema dessa realidade Terena na cidade de Campo Grande estava na insuficiência de terra para todas as famílias indígena em contexto rural. Como já demonstrado anteriormente, o número de indígenas tem aumentado demograficamente,

porém as demarcações de terras indígenas têm cessado para fazer cumprir com a promessa de “nenhum centímetro de terra para índio”. Considerando que as terras até então demarcadas já eram pequenas, a fala do Cacique fez todo o sentido.

Algo que sempre me incomodou era evidenciar que as aldeias estão sempre às margens de rodovias, quando não em bairros periféricos, e em conversa informal ocorreu perguntar ao Cacique Deomir o porquê. A resposta foi sem muito pensar, “simples, enquanto o poder público se preocupa com os grandes centros, nós ocupamos as periferias” (Diário de campo, 21/04/2021). Fiquei envergonhada com a resposta, para ele era óbvio, a mim não havia ocorrido tal motivo, mesmo com as bagagens teóricas que estavam o tempo todo falando sobre a modernidade/colonialidade ante a exclusão dos diferentes.

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. (KRENAK, 2019, p. 14)

Esse liquidificador ao qual Krenak (2019) se refere é exatamente a busca por sobrevivência. Essas famílias são forçadas a saírem de seus coletivos, de suas terras para tentar sobreviver. Sobre a modernidade, o intelectual indígena citado ressalta:

Estamos viciados em modernidade. A maior parte das invenções é uma tentativa de nós, humanos, nos projetarmos em matéria para além de nossos corpos. Isso nos dá sensação de poder, de permanência, a ilusão de que vamos continuar existindo. (KRENAK, 2020, p. 17)

O capital os torna, nos torna, reféns de um sistema em que a economia está acima da vida. Isso traz à tona as marcas do projeto moderno de sociedade, iniciado durante a colonização e perpetuado pela colonialidade, já que a suposta dissociação do colonialismo não ocasionou o rompimento do seu regime de organização e manutenção da estrutura social vigente.

A questão de não demarcar as terras indígenas vai forçar cada vez mais a vinda de indígenas para a cidade. Não há como alimentar todos com tão pouca terra, fora da aldeia tudo custa dinheiro.

*“Eu tenho um pedaço de terra lá na aldeia, só que a terra que nós temos é pouco. Vamos supor, se todos os indígenas forem despejados das cidades para a aldeia, ninguém vai ter um espaço, por mais que tenha aquele espaço lá não vai caber. Quando se tem a ideia de que se vai construir uma casa, como aqui, é dividido, um terreno 10x10. Se for fazer assim lá na aldeia, não tem espaço.*”



*Aqui, se você não tiver espaço, você pode até comprar, mas lá na aldeia não tem, não tem mais, é por conta de espaço que as pessoas vêm da aldeia.”* (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021).

Aqui o conceito de periferia tem sentido geográfico, espaços que estão longe do centro, como também se refere aos espaços que não são considerados nobres. Esse sentido não deixa de carregar o peso da lógica moderna, pois “é o centro móvel de uma periferia imposta” (MAKUXI, 2020, p. 35). Esses terrenos localizados em áreas industriais e próximas às rodovias são vistos pelos indígenas como algo abandonado, esquecido pelo poder público.

*“Quando a gente chegou aqui era mato, tinha guavira<sup>42</sup>, tinha pequi<sup>43</sup>, por mais que tinha dono estava abandonado, e foi aí que foi amparado. Por que se você tem uma casa, para dizer que você mora nela é preciso que esteja limpa, e pode ser dessa forma que acharam uma brecha de ser amparado pela lei.”* (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021)

Pela falta de espaço e de oportunidades, muitos dos indígenas migram para a cidade. Segundo a fala do cacique, assim como do professor Itamar e seu irmão Luxo em conversas informais, eles, os indígenas, chegavam à cidade e iam viver de aluguel, coisa que não resolvia os problemas, sendo o aluguel nada barato, continuavam passando dificuldades. Quando descobriam que um parente ou familiar estava acampado em algum lugar e que não pagariam aluguel, os seguiam. Segundo eles, foi assim que se formaram os primeiros acampamentos indígenas na cidade de Campo Grande/MS. Salvador (2020) traz um dado semelhante quando coloca que “esse casal já abrigou vários integrantes da família que foram arriscar a vida na cidade. Aliás, a rede familiar é um elo importante no processo de ‘urbanização’, configurando-se, portanto, como uma das características da **organização social** dos ‘índios urbanos’” (SALVADOR, 2020, p. 60, grifo do autor).

A dificuldade em se instalar em um novo espaço urbano em que são recebidos com hostilidade, seja nas relações propriamente ditas, seja na falta e/ou omissão de oportunidades para esses indígenas, acaba construindo guetos, direcionando literalmente às margens da dita comunidade (BAUMAN, 2001). Além disso, essa organização social que marginaliza os migrantes indígenas produz e impõe sobre eles uma concepção degradante, desvalorizando não

---

<sup>42</sup> A guavira é uma planta nativa do Brasil, especialmente do Cerrado das regiões Sudeste e Centro-Oeste.

<sup>43</sup> O pequi (*Caryocar brasiliense*) é um fruto típico do Cerrado, cuja nomenclatura vem do Tupi e significa pele espinhenta (PEQUI, 2021).

somente as suas culturas, mas todo o conhecimento que eles carregam consigo – com exceção da mão de obra, que exploram por falta de qualificação, uma falta de qualificação proposital.

Quanto a esse processo de instalação e formação das comunidades urbanas, uma das perguntas, quando ouvia os mais velhos Terena falarem sobre a migração, era exatamente esta: era comum que os familiares seguissem um que se estabelecia na cidade? A resposta foi que sim. Luxo, irmão do professor Itamar, me contou que veio até a cidade porque o seu irmão já estava trabalhando e tinha casa na cidade, inclusive morou com a família de Itamar até conseguir a sua própria casa. Com isso, compreendi que eles não se arriscam cegamente pelo emprego nas indústrias, é preciso que haja uma rede familiar como base, pois as dificuldades não se esgotam com o emprego assalariado, existe uma gama de barreiras a se romperem para que eles permaneçam em contexto urbano. Ligeiramente, cito a língua, pois muitos chegam à cidade falando muito pouco ou nada de português, isso tanto adultos quanto crianças. Os pais chegam sem uma qualificação para pleitear emprego, fatos que personificam a modernidade/colonialidade por marcarem o lugar de superior e inferior, em específico a língua indígena Terena. Foi o que o professor Itamar me disse em entrevista:

*“Eu vejo que quando o indígena vem para a cidade, realmente... enquanto profissional, é difícil, por isso que eles voltam, não tem preparo, não é qualificado na aldeia para vir aqui e falar, lá na aldeia eu sou pedreiro, sou carpinteiro, sou professor, sou enfermeira, enfermeiro, vou para a cidade, não, não tem.”* (Professor Itamar, Terena. Entrevista realizada em 06/05/2021)

As escolas públicas não indígenas por despreparo, daltonismo cultural<sup>44</sup>, acabam sendo mais uma dificuldade que os indígenas recém-chegados enfrentam. As adaptações passam ainda pelos impedimentos de espaço, de alimentação diferente da típica e de saúde que, além dos empecilhos da dificuldade de comunicação, há ainda as questões da diferença cultural, pois entra em choque com a medicina tradicional ainda praticada pelos Terena. Essas afirmações foram feitas a partir de falas como esta:

---

<sup>44</sup> Luiza Cortesão traz uma contribuição radicalmente necessária no combate a formas de opressão, principalmente as que provocam processos de humilhação nas relações estabelecidas em sala de aula, devido ao que denomina de daltonismo cultural. A relevância e densidade teórica da autora são imprescindíveis para pensar uma educação transformadora que reconhece a multiplicidade presente nas salas de aula. Luiza Cortesão, com sua profundidade teórica e testemunho de vida, ensina que precisamos reconhecer e respeitar o arco-íris cultural presente no cotidiano das escolas a fim de evitar práticas discriminatórias e possibilitar um processo educativo que promova a dignidade, a cidadania e a justiça sociocultural (CORTESÃO; PAVAN, 2018).

*“Aqui temos que nos preparar, nos tornar um profissional, escolher uma área, porque era difícil buscar profissionalizar dentro da aldeia. Na época era difícil buscar estudo, não tinha locomoção, eram 11-12 quilômetros até a cidade, então fomos achando o caminho de quando chegamos aqui de pessoas que migraram ou talvez dos que moravam de aluguel e quando tinha um grande número de indígenas se aglomeravam onde os terrenos eram abandonados, foi assim” (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021)*

A palavra invasão é algo que não se diz, isso aprendi com eles. As ocupações desses terrenos são feitas pelo considerar o abandono do mesmo. Vânio confirmou o fato de que, quando chegaram naquele lugar, era “só mato” e eu concordei. Lembro muito bem como era o lugar, atrás de colher guavira e algumas vezes de lixo<sup>45</sup>, transitei muito naquele espaço onde hoje é a aldeia urbana Darcy Ribeiro.

Os motivos da migração não são únicos, e a permanência na cidade também não é para todos os indígenas. “A imigração, eu acho que cada um tem sua...no caso, outra família poderia falar outra coisa. São vários motivos” (Professor Itamar, Terena. Entrevista realizada em 06/05/2021). A falta de espaço nas aldeias rurais é um dado novo na história de territorialização étnica dos indígenas na cidade de Campo Grande/MS, o que não quer dizer que não seja a realidade de muitos outros estados e outras cidades do Brasil. Somando as constatações, Salvador (2020, p. 64) afirma que

[...] as **condições precárias** de vida urbana que predominaram entre os indígenas, principalmente em relação à moradia, trabalho e condições básicas de subsistência – dadas à **forma desordenada do deslocamento étnico** e à incapacidade da cidade de perceber e responder adequadamente a tal presença – condicionou-os a um “lugar social” de extrema marginalização e pobreza, que somados às experiências de preconceito, discriminação, exclusão e violência, resultou na emergência de um movimento étnico, radical e organizado, levando à formação dos *acampamentos indígenas* e posteriormente à consolidação das *aldeias urbanas*.

Esse levante étnico consolidou as hoje legalizadas aldeias urbanas de Campo Grande/MS e abraça a formação de muitos outros acampamentos indígenas que vão se desenvolvendo nas proximidades e que, mais uma vez, têm em sua base a rede familiar. Nas palavras do cacique Deomir:

*“A aldeia ficou pequena, hoje nós temos uma escola até ensino médio dentro da aldeia, estadual e municipal, tem postinho (Unidade Básica de*

---

<sup>45</sup> O descarte de entulhos, móveis, objetos domésticos, roupas e brinquedos eram feitos naquele lugar, eu ia no intuito de achar algo para minha irmã brincar, sempre havia algo interessante.

*Saúde/UBS), tem tudo lá. Pessoas que tiveram sorte se prepararam para dizer, eu vou para a cidade fazer um curso de enfermagem, ele trabalha lá, que fez uma graduação para ser um professor está lá, dando aula. Há saúde, mas a maioria não tem terreno lá, não tem terreno” (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021)*

Depois dessa fala, fica evidente que, no caso dos indígenas advindos da aldeia Limão Verde, em Miranda/MS, não é mesmo só pelo emprego, pela saúde e pela educação. Ocupar os contextos urbanos tem a ver, na conjuntura atual, com a falta de espaço para todas as famílias. A saúde, o emprego e a educação são só demandas necessárias e básicas para permanecer na cidade. Uma questão de sobrevivência e busca por dignidade e direitos. As muitas famílias que compõem a Aldeia Darcy Ribeiro são migrantes de aldeias diferentes. Além de Limão Verde, tem os que vieram da aldeia Bananal, em Aquidauana-MS, Ipegue, em Taunay Aquidauana-MS, Cachoeirinha, em Miranda-MS, Argola, em Miranda-MS e tantas outras. Um elemento que pudemos constatar é que existem graus de parentesco entre toda essa gama de aldeias, as migrações e os casamentos, além da histórica desterritorialização desses povos pelo extinto SPI (1910-1967), o que os torna uma rede familiar.

A questão da territorialidade é algo muito particular em cada etnia indígena. Para os Guarani, “os territórios são tão importantes. A questão de território, para as sociedades indígenas, se constitui como ponto indispensável para a sustentabilidade e desenvolvimento local” (COLMAN, 2015, p. 94). A partir da autora, é possível observar que as questões sociais e simbólicas estão intrinsecamente interligadas, portanto, são indissociáveis. Algo que Krenak (2020, 114) desenha como

[...] quando os índios falam: “A Terra é nossa mãe”, os outros dizem: “Eles são tão poéticos, que imagem mais bonita!”. Isso não é poesia, é nossa vida. Estamos colados no corpo da Terra, quando alguém a fura, machuca ou arranha, desorganiza o nosso mundo.

Nas falas dos sujeitos dessa tese, no caso os Terena, o território está para o mundo, são nômades, as suas aldeias e as aldeias a se constituírem serão extensão do território. Portanto, as relações com o território para com as etnias são diferentes, considerando dimensões e delimitações. Tendo um pressuposto em comum, os indígenas se sentem parte dependente do que a lógica neoliberal não dá conta, no sentido de território. É como o muito citado antropólogo

Melià (2013, p. 194) já dizia: “*Tekoha ’ÿre ndaipóri teko, ndaipóri avei teko porã. Sem tekoha não há teko, e sem teko não há teko porã*”<sup>46</sup>.

No rastro dessa discussão, aprendi que a desterritorialização a que foram sujeitados os povos indígenas não quebrou os vínculos. Pelo contrário, embora não reconheça esse processo como algo benéfico aos povos indígenas, isso contribuiu para que fossem construídas novas articulações onde foram superadas algumas diferenças ou questões históricas e, principalmente, foram ressignificadas marcações pejorativas impostas pela lógica da sociedade hegemônica, como explica Baniwa (2006, p. 31):

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes.

Sendo assim, apesar do processo histórico de expropriação dos territórios tradicionais, nunca antes houve tão forte e articulada movimentação coletiva em prol dos direitos indígenas como agora.

Ao compreender a migração dos indígenas da aldeia rural para a cidade, aqui em questão Campo Grande-MS e, em específico, indígenas do povo Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, consegui identificar, nos relatos dos sujeitos, através de entrevistas, falas que demonstraram que o levante étnico consolidou as hoje legalizadas aldeias Urbanas de Campo Grande/MS e contribuiu fortemente para a formação de muitos outros acampamentos indígenas que vão se desenvolvendo nas proximidades e que, mais uma vez, tem, em sua base, a rede familiar. Esse levante étnico para territorialização demonstra uma afirmação étnica que chamo de orgulho do pertencimento étnico, algo que fortalece as lutas pelo espaço e pela garantia de direitos.

Dessa forma, para desconstruir a ideia de invasão de terras e caminhar junto à concepção dos movimentos sociais de luta pela terra, compreender como retomada ou ocupação

---

<sup>46</sup> Tradução: “Sem terra indígena não há vida, e sem vida não há bem viver”.

de territórios urbanos, é necessário lembrar o processo histórico de desterritorialização forçada e usurpação dos territórios tradicionais via políticas estatais que priorizavam a produção agrícola, que fizeram com que os povos originários ficassem sob as atuais condições socioeconômicas. Sendo assim, a emergência de agrupamentos urbanos com vínculos familiares mostra que os povos indígenas estão mais articulados do que há alguns anos, lutando pela reparação histórica. E se hoje se encontram mais alinhados, podemos dizer que é resultado não somente dos contextos de expropriação, mas também de uma união que ressignificou o termo “índio”, apropriando-se da fala do colonizador para simbolizar a empatia coletiva entre os povos tradicionais (BANIWA, 2006) em prol dos seus direitos, sobretudo “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988, p. 33). Estas terras foram ocupadas muito antes do estabelecimento de qualquer constituição.

### **2.3 A formação da aldeia urbana Darcy Ribeiro e o seu entorno**

As histórias das aldeias urbanas e rurais são marcadas por processos longos de lutas, confrontos físicos, políticos e simbólicos, como retomadas e ocupações. A história da formação da aldeia urbana Darcy Ribeiro em Campo Grande/MS não é diferente. Na busca por compreender a formação da identidade das crianças Terena da aldeia em questão, notei que os processos de lutas que os mais velhos travam para conquistar e garantir um pedaço de terreno são elementos fundamentais nessa construção. Afinal, para entrar na luta, os indígenas mais velhos precisam afirmar e reafirmar o pertencimento étnico, algo forte nas falas e no comportamentos das crianças, e isso ecoa em toda a comunidade que se une por uma conquista em comum, sendo uns Terena, outros Guarani e não indígenas.

Essas constatações foi algo que foram aparecendo e reaparecendo nas conversas informais que tive com os mais velhos, moradores da aldeia, e outros dos acampamentos vizinhos, uma estratégia de me aproximar e pleitear minha inserção no campo de pesquisa. Fiz essas visitas ainda em contexto pandêmico, com máscaras, álcool em mãos, nada de compartilhar tereré<sup>47</sup>, ou até mesmo um copo de água. Andava com minha garrafinha de casa em casa, sem contato físico. Visitas que, na companhia do professor Itamar, me renderam aproximações e muitas informações, incluindo a história da aldeia.

---

<sup>47</sup> Bebida à base de erva-mate, servida na cuia com bomba, tomada com água gelada. Um chimarrão gelado.

Figura 1 – Acampamento Estrela da Manhã



Fonte: Google Earth. Acesso em: 2 jul. 2021.

*Em destaque amarelo, o acampamento Estrela da Manhã no Bairro Jardim Noroeste, Campo Grande/MS.*



Figura 2 – Aldeia Urbana Darcy Ribeiro



Fonte: Google Earth. Acesso em: 2 jul. 2021.

Imagem via Google Earth, em destaque azul, os limites da aldeia urbana Darcy Ribeiro, bairro Jardim Noroeste, Campo Grande/MS.

Em uma de minhas conversas com a família do cacique Deomir, sua irmã nos relatou as muitas andanças que fizeram antes de chegar àquele bairro. Contou sobre a tentativa de morar de aluguel e as dificuldades em manter o aluguel pago e sustentar oito filhos. Morou de favor na casa de uma senhora paraguaia, não soube dizer se a mulher era Guarani. Com o tempo, seguiu familiares em um acampamento próximo onde hoje é a aldeia urbana Marçal de Souza em Campo Grande. De lá foram despejados e acabaram no Jardim Noroeste, hoje bairro em que legalmente está a aldeia Darcy Ribeiro. Ela e sua família participaram de toda a luta por esse espaço:

*“As primeiras famílias foram para a aldeia urbana Água Bonita. Ocupamos por duas vezes a Lagoa Itatiaia, ao lado do Marçal de Souza. O cacique, entre os anos de 2000-2002, era o Mario Turibio, que morreu no México com uma*



*doença, na conferência dos indígenas. Cerca de 40 famílias Terena que esperaram a desistência de uns para outros poderem entrar nas casas do programa. Havia muitos vindo e outro voltando para a aldeia.” (Irmã do cacique Deomir; Diário de Campo, 10/04/2021)*

Esse dado se confirma na fala do ex-cacique Vânio. Ele contou que quarenta famílias ocuparam o bairro Jardim Noroeste dentro de quinze dias. É esta a palavra, “ocuparam”, eles não invadiram, até porque não havia ninguém lá, só mato. Sob a liderança de Mário Turíbio, Guarani e do senhor Miguel, Terena, limparam a área e levantaram os seus barracos. Faziam uso de lamparina, já que não havia instalações elétricas no lugar ocupado, sob a tensão de investidas policiais, havia uma pessoa que ficava de plantão para alertar a comunidade. O nome dela é Fátima e carregava um apito, uma forma de comunicar a comunidade dos perigos e para reuniões: “O apito longo era para informar emergência, isso aconteceu uma vez, quando a polícia tentou nos despejar daqui. Dois apitos, era para chamar para reunião. Três apitos avisava a hora de comer” (Vânio, Diário de Campo, 23/04/2021). Segundo ele, todas as famílias comiam em panelão, alimentos que chegavam com a ajuda da FUNAI, uma ajuda que durou seis meses, depois disso recorreram a outras instituições, como Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) e a própria Receita Federal. “Passamos muito frio e fome no relento” (Vânio, Diário de Campo, 23/04/2021), foi o que me relatou. Na fala de Vânio, ficou forte o orgulho que expressava pelos seus líderes, isso por dar ênfase à coragem que eles tiveram em enfrentar o poder público e conquistar aquele espaço com casas que deveriam ser mais bem arquitetadas e de melhor qualidade, mas que eram suas e que custaram muita luta.

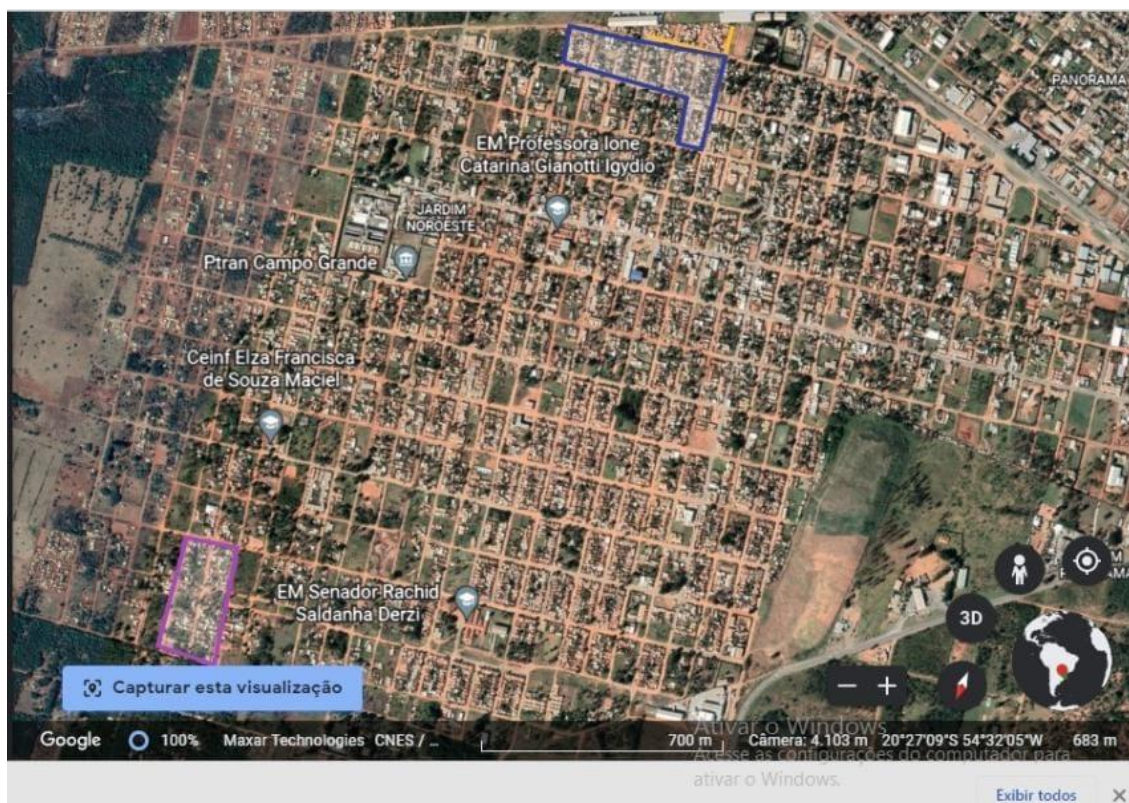
Um orgulho que o cacique Deomir Candelário também tem e expressou em uma entrevista gravada em 2021:

*“Para mim, eles conquistaram esse espaço, são pessoas corajosas, enfrentaram a lei, uma invasão de uma terra que tinha dono, isso sem o conhecimento da lei, e por meio da lei por ser abandonado ele é amparado pela lei.” (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021)*

Para o cacique Deomir, essa história não pode ser esquecida, a história de como tudo começou para hoje estarem em uma aldeia urbana legalizada. Mario Turíbio, o Guarani, deveria ser mais lembrado, assim como o senhor Miguel, Terena, sujeitos de coragem que não podem ficar no esquecimento. Foi a coragem de ocupar e, depois, buscar amparo legal para continuarem naquele espaço e garantirem a sobrevivência de todas as famílias, algo que pude ouvir das famílias que visitei. Essa fala esteve sempre carregada de um orgulho como de uma

afirmação de pertença étnica, um dizer “estamos aqui porque lutamos, vencemos e conquistamos”.

Figura 3 – Aldeia Darcy Ribeiro e os acampamentos Estrela da Manhã, Nova Canaã e Água Funda



Fonte: Google Earth. Acesso em: 2 jul. 2021.

*Imagem via Google Earth. Em amarelo sublinho o acampamento Estrela da Manhã. Em azul sublinho a aldeia urbana Darcy Ribeiro. Em lilás sublinho os acampamentos, Nova Canaã e Água Funda. Todos no bairro Jardim Noroeste, em Campo Grande/MS.*

Vânio me contou: “Das setenta pessoas, dezessete não eram indígenas, todas foram contempladas com as casas” (Vânio, Diário de Campo, 23/04/2021). Para ele, “as casas não são boas, falta estrutura de ferro, a massa é fraca e a arquitetura mal planejada” (Vânio, Diário de Campo, 23/04/2021), fala enquanto quem entende de construção civil. Vânio, que na verdade é chamado de cacique ainda, já que não existe ex-cacique para eles, isso segundo o professor Itamar (Na tese, utilizo ex-cacique para não deixar a impressão de que existe mais de um cacique na comunidade.) Senti que sua fala se dedicava a enfatizar a luta por direito, ele tentou a todo tempo me fazer entender que os indígenas não conseguem nada sem luta, sem correr atrás dos seus direitos. Nada vem de graça e por vontade do poder público; é na luta e na insistência/resistência que eles conquistaram os seus direitos, algo que tem se confundido com benefícios.

Sobre os benefícios, o professor Itamar me disse em entrevista:

*“Ainda bem que o governo, o governo não, é, através da Funai, eles têm cesta básica, aí parece que alivia um pouco, mas não totalmente. (O acampamento?) Aqui também tem. Mas mesmo assim, Dani, tem família com quatro a cinco filhos, uma cestinha daquelas dura a semana, e os outros dias? Nossa! Se você morasse aqui, você iria sentir na pele.”* (Professor Itamar, Terena. Entrevista realizada em 06/05/2021)

Sem desmerecer essas cestas básicas, até porque são muito necessárias e bem-vindas, mas não são suficientes para manter as famílias alimentadas por todo o mês. Os pais precisam trabalhar muito para poder arcar com as necessidades, já que elas não se esgotam em alimentos, existem muitas outras demandas. No conviver na aldeia, pude, por vezes, observar que existem muitas doações de roupa, calçados, verduras e frutas. As famílias comunicam umas às outras para retirarem as doações que vão acontecendo semana sim, semanas não.

No dia das crianças, estava eu com meu namorado Alan. Preparamos sacos de doces, levamos bolas e cordas para brincar. Junto com Luxo e sua esposa distribuimos pipoca, Itamar refrigerou os refrigerantes. Havia, no mesmo dia, lá no campinho onde tudo ocorre, muitos carros e caminhonetes distribuindo brinquedos e guloseimas (Diário de Campo, 12/10/2021). Existem ações sociais que se sensibilizam com as dificuldades com que as famílias indígenas enfrentam na cidade.

Retomando a fala de Vânio, essas ações chegam à comunidade por apelos do cacique. E para não deixar uma ideia de vitimismo, lembro Salvador (2020, p. 19): “No entanto, mesmo diante das dificuldades, o *vitimismo* não prevaleceu”. A conquista de direitos dos indígenas tem sido confundida com privilégios, e isso não faz nenhum sentido, até porque privilégios não precisam ser conquistados na luta. Privilégios só se for como ensina Makuxi (2020, p. 37): “privilégio às avessas, diria. Poder presenciar, ainda muito criança, a violência contra meu povo, certamente me fez abrir os olhos e alcançar as visões que muitos ainda buscam, uma razão para se manter estrategicamente rebelde sem se perder na radicalidade”. A palavra é conquista, isso é o que o ex-cacique me ensinou naquela manhã, sentados em bancos de madeira, na frente de sua casa, juntamente com o professor Itamar.

#### **2.4 Cultura Terena em contexto urbano: situando o ser/estar na de cidade Campo Grande/MS**

Como é ser indígena no contexto de aldeia urbana? Por que da rotatividade na migração entre aldeia rural e urbana? Perguntas que me perseguiram no conviver na aldeia Darcy

Ribeiro, em Campo Grande/MS e que ecoavam nas vozes das crianças em meio às brincadeiras e dos mais velhos nas conversas informais, como: “nós vamos para a aldeia esse final de semana”, “meus tios vão voltar para a aldeia”. Sempre o termo aldeia remete a algo distante do aqui, o aqui vinha acompanhado de comunidade: “aqui na comunidade”, “lá na aldeia mesmo”. Diante do eco, precisei parar para perguntar, deixar falar para poder ouvir em silêncio. Qual a diferença entre aldeia rural e aldeia urbana? Em entrevista, o até então cacique da aldeia me disse: “muitos falam, aldeia rural, aldeia urbana. Aqui eu considero como comunidade” (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021), a questão está para além de conceituar. Aldeia carrega todo o simbolismo cultural.

A aldeia é um lugar onde se pode viver a cultura, “é a diferença, ter um lugar aberto em termo de cultura, hoje temos um espaço pequeno” (Deomir Candelário, 14/12/2021). Além do que, no contexto urbano, não há as matérias-primas para a produção de cerâmica e o espaço para o cultivo da roça, dois elementos fundamentais para a cultura dos Terena, assim como as ervas para as práticas de medicina tradicional. “Assim como nós homens que sobrevivíamos da roça, do plantio, nós não podemos fazer isso aqui, não tem terreno e para as mulheres não tem materiais e tudo isso tem que comprar, a diferença é isso daí” (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021). Essa relação entre espaço e cultura lembra a relação que os Guarani estabelecem com o território. Colman (2015, p. 17, grifo da autora) explica:

Os Kaiowá e Guarani, terra/território é **Tekoha**, lugar onde seja possível viver bem. De forma ideal, esse território deve possuir espaço para agricultura, criação de animais, espaço para caça e coleta e que seja preferencialmente próximo de matas e córregos. Além destes aspectos físicos existem os aspectos sócio-culturais e econômicos, como a existência de grupos de famílias extensas, com seus agregados e parentes afins – chamados, em Guarani, de **Te'ýi** – que se relacionam e que mantêm sua forma própria de organização política, econômica e religiosa.

Com isso é possível compreender o que cacique Deomir tenta me explicar, o porquê. Ele não considera a denominada aldeia urbana Darci Ribeiro uma aldeia, mas sim uma comunidade. Chamar de aldeia só seria possível se o lugar onde vivem fosse um lugar que permitisse viver a cultura em todos os aspectos. Ali, as vivências étnico-culturais e sociais são limitadas, o que, nas palavras de Luxo em uma de nossas conversas informais: “na aldeia as famílias são unidas e vivem coletivamente” (Diário de Campo, 01/04/2021), um viver coletivamente, outro elemento fundamental para os Terena, que muitos não negociam, não

abrem mão, a coletividade que a lógica neoliberal e suas investidas individualistas desafiam e desaprovam.

Ao conceituar aldeia, o cacique me deu algumas pistas que respondem a não permanência das famílias vindas das aldeias rurais para as urbanas:

*“É difícil de a gente produzir algo para sobreviver, tem que trabalhar fora, tem que trabalhar de empregado de empresa ou algo que a gente consiga. Na aldeia, a diferença é que temos a terra para plantar, qualquer coisa que coloca na terra produz e a gente se alimenta, aqui não, a gente tem que comprar.”* (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021).

As dificuldades são econômicas, culturais e estão imbricadas. A roça, que é um elemento cultural, é também o modo de sobreviver, educar e produzir. Quando o indígena chega na cidade e não tem os conhecimentos que o modo de produzir urbano exige, ele se vê em desvantagem e passando por dificuldades. Em sua tese de doutorado, Sant’Ana (2010, p. 54) destaca que “[...]o lidar com as roças representa um dos aspectos mais importantes do *Ethos* Terena, estando, este aspecto, conectado às várias dimensões/atividades da vida social: política, religiosa, econômica [...]”. Sendo assim, a roça para o Terena é seu modo de ser e ensinar a ser, estar e viver no mundo. Quando se fala em educação e manter a cultura, é a roça o eixo da discussão.

Nas palavras do professor Itamar, quando, em entrevista, perguntei sobre os porquês uns ficam na cidade e outros não:

*“Aí o indígena vem para cá e o que que eu estou fazendo aqui? Até cair a ficha, aí ele volta para a aldeia porque ele não consegue adaptar, ele não tem profissão, alguns conseguem, mas é sofrido, Dani, é sofrido. É questão de tempo e não é pouco não.”* (Professor Itamar, Terena. Entrevista realizada em 06/05/2021)

O conceito de adaptar, utilizado pelo professor Itamar, remete aos dolorosos processos colonialistas para que os indígenas possam se estabelecer em contexto urbano, pois exige se especializar em uma determinada área de trabalho para permanecer no mercado e poder sustentar a família, e isso exige de muitos aprender a língua. Outra dificuldade que eles precisam enfrentar, algo que o professor Itamar sofreu na pele: “Então foi muito difícil, eu não falava muito bem Português até meus 10-12 anos mais ou menos” (Professor Itamar, Terena. Entrevista realizada em 06/05/2021). É observável que permanecer na cidade é algo que exige muitas mudanças, movimentos de reaprender, ressignificar, resistir e enfrentar. Reaprender

outra língua, outra cultura e ressignificar seus modos de ser étnico-cultural, resistir ante a desvalorização de seus modos de ser étnico-culturais e enfrentar violência dos preconceitos, estereótipos e o racismo.

O sofrimento do qual o professor Itamar fala para ser compreendido precisa de alteridade. Ele me convidou a me colocar em uma sala de aula no Japão e tentar imaginar que tipos de dificuldades teria. A ideia não me agradou muito e desisti no meio do caminho para evitar a fadiga e o sofrimento. Eis que me deparo no sentimento que muitos têm, mesmo que não sejam os estrangeiros, assim como fui. Mas, falando com os Terena, as estratégias de sobrevivências se aprendem desde os primeiros dias de vida, o que fornece a eles muita resistência para enfrentar quaisquer que sejam as dificuldades, continuar existindo é o lema.

O choque cultural é algo bastante crítico para muitos que saem do contexto rural para o urbano, desde a limitação de espaço até a disposição das casas: “você vê que cidade é assim (mostra o lugar onde mora), apesar de que aqui é aldeia, tem muro aqui, tem muro ali, a criança quer sair e não pode” (Professor Itamar, Terena. Entrevista realizada em 06/05/2021). O sentimento de estar preso e limitado é algo que incomoda, e o indígena que estava acostumado com a liberdade que transparecia na não limitação, no cercamento ou mesmo no fechamento, estranham, muitos não se habitam e, como diz Itamar, voltam para as suas aldeias, algo justificável quando diz também que: “é por isso que eu acho que eles retornam para a aldeia, não conseguem ficar, tem essa questão, Terena é nômade, vem aqui quer ir embora” (Professor Itamar, Terena. Entrevista realizada em 06/05/2021). É um modo de ser que compõe as suas identidades, a capacidade de mobilidade espacial, o que lembra o modo de ser caminhante (*tekoguatá*) dos Guarani.

Continuar existindo étnico-culturalmente é um grande desafio para aqueles que nascem em aldeias rurais. Os preconceitos são cruéis quando somados a estereótipos e racismo, duas invenções da lógica colonial, que Bhabha (2010, p. 117) problematiza explicando que

[...] o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva (colonialidade), é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido...como se a duplicidade essencial do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano, que não precisa de prova, não pudessem na verdade ser provados jamais no discurso.

O efeito de verdade se dá na repetitividade do discurso estereotipado: “há uma dificuldade em ver a pluralidade, a diferença como legítima e inerente aos grupos humanos. O outro emerge como uma invenção da mesmidade. [...]. O outro emerge de forma estereotipada”

(BACKES; PAVAN, 2011, p. 217). Numa conjuntura histórica, vale lembrar que os discursos estereotipados a respeito dos indígenas vêm sendo repetidos desde os tempos da colonização, discursos carregados de moralismo, normativa, generalista, determinista e discriminatório (BHABHA, 2010). Na questão indígena, o estereótipo vem na perspectiva de desfigurar a imagem e as identidades, ou seja, uma versão mentirosa do outro. Viveiros Castro (2006, p. 3, grifo do autor) salienta

[...] que índio não é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipificante, mas sim uma questão de “estado de espírito”. Um modo de ser e não um modo de aparecer. Na verdade, algo mais (ou menos) que um modo de ser: a indianidade designava para nós um certo modo de devir, algo essencialmente invisível, mas nem por isso menos eficaz: um movimento infinitesimal incessante de diferenciação, não um estado massivo de “diferença” anteriorizada e estabilizada, isto é, uma identidade. (Um dia seria bom os antropólogos pararem de chamar identidade de diferença e vice-versa.).

Na fala do professor Itamar, pude destacar uma de suas experiências quando diz:

*“A faculdade, para mim, foi... aí queria falar sobre a questão do preconceito, discriminação. Quando a gente fazia trabalhos ninguém queria fazer trabalhos comigo, eu sofri muito preconceito, discriminação. Difícil, muito difícil. Você sabe, né? O preconceito com índio, índio é preguiçoso, não produz, índio é isso, é aquilo, eu sofri na pele preconceito na faculdade.”* (Professor Itamar, Terena. Entrevista realizada em 06/05/2021)

As mazelas não se esgotam aí. Elas se estendem ao julgamento de incapacidade intelectual e cognitiva, como diz o cacique Deomir em entrevista:

*“A dificuldade que nós temos é essa daí, buscamos e encontramos um caminho, mas falta oportunidade, muitas das vezes somos considerados incapaz, só de ver a pessoa fala, essa pessoa não tem capacidade, não dá oportunidade logo de cara, é índio? Não dá, não dá oportunidade.”* (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021)

A diferença e as marcas do estigma e do fenótipo limitam, excluem, desqualificam e dificultam o estar em contexto urbano dos Terena com os quais pude conversar. Esses reflexos que “vamos, enquanto não indígenas, aprendendo que índio de verdade é do tempo de Cabral. Essas aprendizagens ocorrem em diferentes contextos, tais como: a escola, a cidade, os bares, o supermercado, hospitais, e outros” (ALVES, 2018, p. 74). Tais questões atravessam a formação da identidade das crianças com as quais pude brincar. Elas vivem essas situações

juntamente com seus familiares, ganham responsabilidades no processo e, assim, vão aprendendo a sobreviver.

O esforço em tentar manter a cultura é maior e limitado, mas mesmo assim pude observar que eles ainda o fazem, como diz Deni Pai em conversa informal: “não vamos deixar a cultura morrer”, e sua filha me disse, enquanto brincávamos de queimada: “não falo Terena, mas não deixo de ser índia por isso” (Dina). Esse orgulho da pertença étnica se fortalece em meio aos desafios que a modernidade/colonialidade os marcaram. Essas crianças indígenas aprendem muito cedo que terão muitas barreiras a enfrentar por terem sido marcadas por essa lógica perversa que impera nas relações entre indígenas e não indígenas, a lógica que classifica a vida em humanos e “quase-humanos”, os quase-humanos que Krenak (2019) explica ser motivo de orgulho, pois são todos aqueles que não aceitam de bom grado dançar a coreografia de civilização, e ser civilizado é assinar o contrato de dominar/controlar o planeta.

Manter a cultura, mesmo em contexto urbano, exige um processo educativo, e ele acontece no conviver com os mais velhos, mas também depende de como a família envolve essas crianças. Quando perguntei ao cacique Deomir: “para o senhor, é possível manter a cultura, mesmo na cidade?”, ele respondeu:

*“É assim, dentro da linguagem é possível. Quando a gente fala da cultura, é costumes, que nem quando a gente fala na sobrevivência na lavoura, isso é difícil de continuar mantendo porque nós não temos espaço para isso, em termos de linguagem tem como manter a nossa linguagem, a nossa comida típica. A nossa comida de vez em quando eu faço a comida, meus pais também, pelo incentivo da minha família, incentivos das famílias a gente come isso daí, de vez em quando a gente faz e nossos filhos vão aprendendo também manter isso daí. É muito bom quando não tem dificuldade de se alimentar, a gente vai explicando como que é sobreviver no passado com os nossos ancestrais.”*  
(Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021).

Para o cacique Deomir, a cultura é passada nesses momentos, quando se envolvem as crianças nas situações, nas contações de histórias, no escutar os mais velhos, nos preparativos das festas, no explicar significados, nas práticas cotidianas dos pais e no observar a natureza. Com a criança Guarani, existe muita aproximação sobre essa forma de ensinar e “desenvolvem-se a partir dos modelos que observam, imitando e, principalmente, fazendo” (BERGAMASCHI, 2005, p. 157), uma aprendizagem que ocorre no coletivo, respeitando as individualidades sem se perder na lógica do individualismo (BERGAMASCHI, 2005). Uma educação que se dá no conviver e envolver de pais e filhos, ou seja, na experiência de viver. A



valorizada ancestralidade é presente nas falas, assim como nas representações das crianças, como enfatizarei no próximo capítulo.

*“Eu falo da minha avó. Sempre quando faço a comida em casa lembro da comida da minha avó, e então começo a despertar o interesse de saber como é que era os alimentos das avós, e foi assim. É necessário manter e vai depender sempre da família, é necessário manter essa cultura da comida, em termo de dança, ainda mais quando as pessoas têm interesse.”* (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021)

O papel da família é algo sempre enfatizado para a manutenção da cultura. O próprio orgulho em se colocar enquanto indígena é ensinado. Deni Pai, em uma de nossas conversas informais quando o visitei, disse: “onde eu for, não vou negar que sou índio” (Diário de Campo, 10/04/2021). Disse isso em uma roda de conversa em que estavam presentes seus três filhos e a esposa, Itamar estava comigo também. As crianças estão sempre participando de momentos importantes da aldeia. Nos eventos culturais, nas eleições de cacique, nas reuniões de lideranças e nas religiosas, elas transitam, circulam nesses espaços e aprendem nas vivências, o lugar de crianças e adultos não parecem delimitados.

A criança não é um ser invisível nas relações indígenas, nem excluída e subalternizada nas relações internas. No cotidiano das crianças indígenas em contextos urbanos essa realidade parece ser também uma referência, apesar da “urbanidade” a que estão submetidas. No entanto, é importante e necessário ampliar as percepções sobre as ressonâncias que as relações entre-lugares, ou seja, comunidade indígena/urbana, produzem na construção das identidades. (VIEIRA, 2015, p. 163)

Essa percepção foi dada tanto nas visitas quanto nas entrevistas. As crianças se aproximavam sem medo para nos cumprimentar, para ouvir as conversas e algumas vezes dar a sua versão, assim como estavam os filhos de Deni Pai brincavam com gatinhos e me davam algumas vezes para fazer carinho, isso sem aqueles olhares de reprovação por parte dos adultos, aquele olhar que diz: “aqui não é o seu lugar” ou “a conversa é para adultos”.

A questão da língua é algo que não posso deixar de focar. Muitos pais e filhos nasceram em contexto de aldeia urbana. Alguns desses indígenas Terena não aprenderam a língua materna. Isso eu pude questionar ao cacique, que respondeu:

*“Existe hoje pessoas que não conseguem manter sua linguagem, hoje as crianças já nascem falando em português na cidade, diferente que na aldeia que já aprende falando no idioma para depois aprender na escola a língua portuguesa. Essa é a diferença, hoje a criança aqui na cidade aprende*

*primeiro português para depois aqueles que os pais ajudam, aprendem o idioma.”*

Mais uma vez a questão da diferença entre aldeia rural e urbana aparece, mais uma vez a necessidade de marcar que estar/viver lá é diferente de estar aqui. A ideia que diferencia o lá do aqui é a mesma lógica colonialista que cria fronteiras geográficas, algo que não faz sentido algum para os povos indígenas, que cruzam as linhas imaginadas e inventadas pela colonização.

É complementar porque a luta pela terra na cidade se configura como uma extensão da luta pela terra no campo, inclusive no que tange às estratégias de ocupação e organização política. Ambos é uma questão de direito, de “ser indígena” independentemente do ambiente escolhido para viver. (SALVADOR, 2020, p. 22).

Nesse sentido, diferenciar aldeia urbana da rural é algo que nós inventamos. O sentimento que as falas expressam é que a aldeia urbana é uma extensão da aldeia de origem, estamos aqui sem deixar de ser de lá, e não vamos deixar de ser. E eis que aparece mais uma estratégia de tornar a vida dos pequenos menos complicada por serem indígenas e por estarem em um ambiente que exige sociabilidades outras. Existe uma preocupação em tornar a vida das crianças Terena menos complicada e sofrida ante as experiências dos mais velhos, uma estratégia de resistir, re-existir e de ressignificar. Não se trata de negar sua pertença étnica e linguística, mas de sobrevivência, um negociar (BHABHA, 2019).

Nessa perspectiva, a língua é algo que até mesmo alguns pais já não são fluentes, resta aos avôs uma ou outra orientação. Como disse uma das mães quando estava sentada em seu quintal, debaixo de um pé de manga, isso juntamente com o professor Itamar: “lá na aldeia ela fala a língua, aqui na cidade não” (Diário de Campo, 12/04/2021). Luci Perez, mãe da Vi, menina Terena que brincou comigo durante minha convivência na aldeia Darcy Ribeiro, demonstra como elas, as crianças, mesmo que precocemente, sabem onde podem viver suas especificidades étnico-culturais de forma mais livre. Existe uma pressão no contexto urbano invisível aos olhos, somente a sensibilidade dá conta. Existem linhas imaginárias que marcam os limites do permitir viver a alteridade, pois, para o indígena, “a alteridade, afinal, é a liberdade de ser ele próprio” (MELIÀ, 1999, p. 12), é um não sentir-se livre à vontade para falar em Terena. O “lá na aldeia” é estar em um lugar que é permitido viver a etnicidade sem medo, a aldeia carrega essa imagem simbólica e sentido marcado pela cultura.

E a comunidade para a aldeia urbana passa a significar um lugar estratégico de sobrevivência, resistência para seguir vivendo. Na coletividade estabelecida pela rede familiar,

trata-se de continuar existindo étnico-culturalmente, ocupando, transitando, circulando e penetrando espaços e lugares, contaminando a urbanidade com suas subjetividades indígenas. É uma diferença que se fortalece na proteção das fronteiras invisíveis da comunidade.

Afinal, é possível manter a cultura Terena em contexto urbano?

Figura 4 – Rosário



Fonte: Arquivo pessoal.

A foto de seis sementes de Rosário, elas são utilizadas pelos Terena na confecção de artesanatos, adornos como colares e brincos.

*“Eu acho que sim, na questão da língua muda muito. Porque, dependendo da aldeia, como eu te falei, a maioria são falantes lá e aqui vão ter que adaptar na língua portuguesa, porque, na escola, no mercado, não vão falar, aí começa. Eles observarem que os pais mandam e a criança não vai, eles não sabem comunicar, eu vejo. Você vai observar aqui, você vai ver aqui, apesar da questão da timidez, imagina para uma criança. Sim, Dani, outra vida, é outra vida. Apesar de que muitos conseguem se adaptar, mas também tem criança que não consegue. Eu mesmo, quando eu cheguei aqui, minhas filhas: “pai, vamos embora”. Minhas filhas todas falantes, falei: “não, filha vamos ver, aqui papai vai fazer faculdade”, mas mesmo assim elas queriam ir para a aldeia. Eu vejo aqui também, por isso que eles vendem a casa. As crianças querem ir embora, são falantes. Há impactos, sim, muito grande.” (Professor Itamar, Terena. Entrevista realizada em 06/05/2021)*

A presença do Rosário num canteiro da casa da mãe de Kaká, de 14 anos, me fez enxergar com mais cuidado o cultivo da cultura Terena mesmo em contexto urbano. Quando

fui visitá-la com o professor Itamar, ficamos sentados debaixo de um pé de manga, bem nos fundos do quintal. Falamos sobre muitos assuntos, como a alimentação tradicional, a diabetes e a antiga prática de artesã de sua mãe e sua vida na roça, mas metade da conversa eu não compreendi. Itamar e a mãe de Kaká falaram mais em Terena, sem se preocupar em traduzir, deixei que falassem. Quando estávamos saindo, ela quis nos mostrar os pés de Rosário que cultivava em seu canteiro. Pedi para pegar algumas das sementes enquanto Itamar explicava sobre a importância das sementes na produção de artesanato e o seu uso nos adornos da etnia.

A quantidade de Rosário era insuficiente para produzir qualquer peça artesanal, mas ela fazia questão de ter em seu quintal: “uma planta indígena, disse ela, da nossa cultura. Não dá para viver da cultura na cidade” (Diário de Campo, 23/04/2021), e voltamos a questão da falta de espaço para plantar Rosário, retirar matéria-prima, como a argila ou cultivo de roça, o que não significa deixar de viver a cultura, foi o que pude sentir.

Nesse sentido, o fato de muitas etnias virem morar nas cidades tem sido equivocadamente compreendido como um indicador de desejo dos indígenas de não conservação de sua condição étnica, deduzindo-se automaticamente a renúncia à proteção já garantida pela legislação. Essa compreensão não leva em conta toda uma série de processos históricos de opressão e discriminação e gera espaço para novos tipos de preconceitos, ainda não devidamente tratados pela legislação brasileira. (SOBRINHO, 2011, p. 246)

Ouvir aquela mãe Terena falar tão tranquilamente em sua língua, olhar em meus olhos e falar sobre sua cultura e como faz para cultivá-la mesmo que restritamente. Com seu bebê recém-nascido em uma rede, falava de como ensina seus filhos pelo exemplo e pela prática. Sente orgulho de seu filho mais velho falar tão bem a língua de seu povo e suas meninas entenderem tudo o que ela e seu esposo falam em Terena. Kaká, um dia, enquanto brincávamos de queimada, me disse que entendia muito bem Terena, inclusive me corrigiu em algumas pronúncias<sup>48</sup>.

Outra pergunta que fiz foi: o espaço e o formato das casas na cidade interferem no ir e vir migratório?

*“Interfere, porque olha o contexto de lá. A criança acorda, nem escova os dentes e vai embora, não tem muro, eles banham no rio, nadam, assim foi a minha infância. Sabem que aqui não tem liberdade, lá é liberdade. Acorda e vai embora correndo, volta na hora do almoço. E outro tipo de brincadeira, a gente brinca assim, no rio, na lagoa, sabemos a hora de aula. A gente pescava quando era criança. Eu vejo que as crianças que migram para cá, eu*

---

<sup>48</sup> Cf. capítulo III.

*vejo, porque eu trabalho aqui num trabalho social, todo ano a gente faz trabalho social, a gente fala conversa com seus filhos, mas eles querem ir embora, muitos não conseguem adaptar. É isso que eu observo.”* (Professor Itamar, Terena. Entrevista realizada em 06/05/2021)

Essa questão do estranhamento quanto à estrutura das casas e limitações que existem entre a aldeia rural e urbana é algo que apresento no capítulo 3 da tese, quando as crianças Terena narram poeticamente as diferenças entre o lá e o aqui na aldeia.

Para os mais velhos, como é essa questão da medicina tradicional e da roça? Você observa alguma coisa em relação a isso?

*“Você lembra que a gente foi lá (casa da família do cacique Deomir Candelário), aquela família é bem tradicional. Dificilmente eles vão ao médico, eles vão lá na aldeia pegar o remédio. Eles dificilmente esquecem das raízes deles lá, não esquece não. Uma vez eu perguntei para um velho: “por que não quer ir ao médico?” Nós temos raizada, para que vamos ao médico? Tem essa questão na cabeça deles. Dificilmente você vai ver, se eles não querem vacinar [contra a covid-19] é porque eles preferem tomar a raizada, isso para os mais tradicionais. Eu, particularmente, acredito na ciência, acredito muito na ciência, mas é como ele falou, não é obrigado vacinar. Mas não perderam não, não é porque estão morando na cidade. Eu particularmente e minha esposa vamos no mato procurar remédio, eu sei pouca coisa, mas essa pouca coisa, é bom para a minha saúde, eu vou lá no mato arranco a planta, está aí, na minha geladeira, eu tomo para diabetes e controla realmente. Então, não perdemos totalmente isso que você falou, não, mesmo morando na cidade ainda acreditamos na medicina tradicional.”* (Professor Itamar, Terena. Entrevista realizada em 06/05/2021)

Sobre a medicina tradicional, praticada pelos Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, o cacique Deomir me contou, em conversa informal, que tem um projeto em mente sobre “a importância da medicina tradicional e o ensinar ela para os mais jovens”, uma forma de fortalecer culturalmente os nascidos em contexto urbano que não tiveram os conhecimentos que ele se vê privilegiado em ter adquirido em uma aldeia rural, tradicional e com seus antepassados. É com uma demanda de necessidades que ele sonha com uma associação de moradores ali na comunidade, como para ensinar as crianças a língua Terena, formar um grupo de mulheres como liderança (Diário de Campo, 03/06/2021). Na opinião do cacique Deomir, existe a necessidade de uma organização indígena pela causa indígena e a urgência em uma unidade, união entre as etnias pela causa indígena. Ele observa que existe uma fragmentação que envolve as diferenças de interesse, isso somada à falta de confiança de que o indígena é capaz. Falta representação indígena nos poderes públicos e na própria política (Diário de Campo, 03/06/2021).

Quando perguntei ao cacique Deomir Candelário, em entrevista, o que muda na cultura em termos de modo de ser quando se migra para cidade, ele respondeu:

*“Anos atrás, até eu percebi que dos anos 80 que não tinha dificuldade, parecia que não tinha dificuldade de sobrevivência na aldeia. Dali quem mudou o modo de ser ou mudou o modo de ver o mundo diferente foram os missionários que foram para a aldeia. Ali que começou a alfabetização. Antigamente, não tinha a alfabetização, foi assim que começou a mudança, aqui podemos dizer, transcultural, transito de cultura, mas não quer dizer esquecer, é adaptar, ir adaptando uma outra maneira de viver. As pessoas antigas foram aprendendo a falar português e mantendo a sua língua, seu idioma.”* (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro, 14/12/2021)

As ressignificações que o cacique relata a partir da transculturalidade, que aqui conceituamos interculturalidade, demonstra um movimento de resistência para sobreviver étnico-culturalmente. E essa fala sobre as missões e os projetos de alfabetização dos povos indígenas me lembrou duas figuras indígenas que são lideranças intelectuais e porque são grandes poetas conhecidos internacionalmente pela defesa da floresta e do direito de ser indígena: Davi Kopenawa e Milton Krenak. Krenak conta sobre os seus ancestrais e as estratégias de resistência ao cristianismo/teocentrismo e ao projeto civilizatório pensado pela colonialidade e disserta:

Eles não se renderam porque o programa proposto era um erro: “A gente não quer essa roubada”. E os caras: “não, toma essa roubada. Toma a Bíblia, toma a cruz, toma o colégio, toma a universidade, toma a estrada, toma a ferrovia, toma a mineradora, toma a porrada”. (KRENAK, 2019, p. 29-30)

Kopenawa desenha. É assim que ele descreve o ato de escrever, desenhar a palavra em peles de papel. “As palavras de *Teosi*<sup>49</sup> pertencem aos brancos. Antigamente, eram desconhecidas na floresta. Surgiram entre nós há pouco tempo. Nenhum de nós jamais havia dito antes de os missionários chegarem com elas” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 275).

Ambas as considerações articuladas com as falas do professor Itamar e do cacique Deomir Candelário me fazem voltar à discussão sobre o processo histórico colonialista e as suas instituições, assim como a escola, a igreja, o mercado, a fábrica, entre tantos outros e os seus projetos colonizadores. São projetos que, visando à cristianização, desrespeitam, desqualificam e mitificam as religiosidades outras, isso por imposição da colonialidade do ser. A alfabetização ou escolarização para com os povos indígenas deve ser entendida como forma

---

<sup>49</sup> Tradução: Deus em Yanomami (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

de controle pelo poder, isso porque a língua carrega uma história e todo o mundo cosmo/simbólico de uma cultura (MELIÀ, 2008). Até porque a escolarização e a catequização foram projetos de dominação, assimilação e destruição cultural. Felizmente, o projeto tem fracassado. Como podemos analisar nas falas supracitadas, a língua e as religiosidades continuam existindo e resistindo, “desenvolver a língua indígena ancestral para as comunidades indígenas, e não mais como ponte necessária para a assimilação da língua portuguesa e dos aspectos culturais das comunidades não indígenas” (KNAPP, 2016, p. 117), assim como a ideia de misticismo fracassa quando as medicinas tradicionais têm sido praticadas nos dias atuais.

Mas qual a relação dessas discussões para com a formação da identidade das crianças Terena? Nada simples de explicar, mas as lutas que essas famílias travam para manter a cultura, garantir direitos e garantir seus territórios atravessam o dia a dia delas. Elas assistem diariamente os mais velhos na luta e na resistência, aprendem com eles e ressignificam no brincar, nas relações e constelações que estabelecem com os seus familiares, parentes e amigos na brincadeira, na convivência, no dizer e no desenhar. É assim que a criança Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro faz o coração sensível ouvir e interpretar suas identidades, mesmo que não seja em sua completude, até porque as identidades são dinâmicas e a completude é inalcançável.

### **CAPÍTULO III – A CRIANÇA TERENA NA ALDEIA URBANA DARCY RIBEIRO: O VER/OUVIR/SENTIR A PARTIR DO BRINCAR**

Quando uma criança brinca, joga e finge, está criando um outro mundo. Mais rico, mais belo e muito mais repleto de possibilidades e invenções do que o mundo onde de fato vive. (CHAUI, 2000, p. 112)

A relação entre brincar e infância parece sinonímica. Porém, minha relação com o brincar na infância não foi muito apreciada em alguns aspectos, ou seja, algumas brincadeiras não me apeteciam. Eu não via em algumas brincadeiras algo proveitoso, pelo contrário, achava algumas brincadeiras uma perda de tempo e algo muito ridicularizador. Os fazeres de conta das crianças à minha volta eram muito humilhantes, entediantes e cansativos. Uma miniadulta, era como me viam os adultos. Lembro de receber ordens para deixar os afazeres domésticos e ir brincar, obedecia por respeito, mas em nada me agradava a ideia de fazer comidinha e alimentar bonecas. Já as montarias no pelo dos cavalos e vacas eram divertidas. Uma vez montei em uma ema que perseguia meus longos cabelos negros. Gostava de entrar na mata para caçar com o estilingue<sup>50</sup> lebres, passarinhos e achar colmeias de abelhas nos troncos das árvores e pegar favos de mel. Gostava de comer a melancia das chácaras vizinhas, pescar com a mão nos açudes enquanto tomava banho, aproveitava também para pegar bastante argila e fazer bodoques<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Instrumento de caça feito de madeira em forma de Y e borracha, que pode ser de garrote ou câmara de bicicleta. Às vezes, usa-se o couro.

<sup>51</sup> Bolinhas feitas de argila, secas no sol, lembram a bola de gude. Usava para pôr no estilingue, um instrumento de caça e para machucar crianças que me discriminavam ou riam de mim.



Essas coisas me agradavam, até porque depois comia churrasco das minhas presas, era divertido e proveitoso, uma ideia de que o que é útil faz mais sentido e tem valor (KRENAK, 2020). Aprendi a subir em árvores, gostava das frutas que comia sentada nos galhos das árvores frutíferas, fresquinhas. Brincar com elas ativou memórias sobre meu processo formativo.

Estar com as crianças e a comunidade exigiu de mim rasurar e suturar minhas memórias sobre a infância na zona rural, não apenas nos modos como vivi a natureza e o brincar no campo, mas de pensar como fui produzida enquanto criança da zona rural. (ALVES, 2018, p. 95)

Nas escolas não havia essas brincadeiras, apenas danças de roda, pular corda, pular elástico, brincar de casinha e de papai e mamãe. Eu era forçada a fazer o papel de pai, o bom é que não precisava fazer nada, só ficar sentada, mas achava muito desagradável, tanto que não me esqueço da voz das meninas me chamando até hoje para brincar de casamentinho.

Conto isso para poder desenhar a surpresa do reaprender/aprender que foi ter enquanto pesquiso o brincar e brincar com as crianças. Uma coisa não posso negar: as melhores lembranças que tenho da infância foram as que me permiti brincar, fui criança, fiz de conta e fui ridiculamente feliz, pois

Compartilhar as brincadeiras que fazia e aprender novas maneiras de brincar me possibilitou perceber o quanto a memória é afetiva. Afetada por essas memórias que foram trazidas em mim por meio das experiências que tive com as crianças é que refaço [...]. (ALVES, 2018, p. 95)

Os afetos que deram outros ritmos à pesquisa guiaram o meu transitar, pensar e brincar, tons, compassos e descompassos para a tessitura da escrita. Essas concepções e imaginários em que fui formada foram, a todo tempo em campo de pesquisa, desafiadas, tensionadas, desconstruídas, construídas no ir e vir de ressignificações dadas no estranhamento e no estrangeirismo do eu e do outro, um movimento onde “o próprio protagonista se vê como personagem e o especta-dor, que também já não pode evitar seu deslocamento, passa a experimenta-dor. A dor de *outrar*” (SIMONI; RICKES, 2012, p. 178).

Considerando o lugar de fala, narro meu primeiro dia de campo. Estacionei na lateral do campinho de futebol, bem na frente da casa do professor Itamar. Respirei fundo, tentando acalmar meu coração que palpitava de alegria e, ao mesmo tempo, de medo, medo do incerto, do devir.

*Outrar* implica suspender o olhar que parte do mesmo, deslocando-se para a fronteira vertiginosa do estranhamento. Experimentar o intervalo abismal

inscrito pelo tempo, deixando que o corte da pergunta deixe suas marcas nas remontagens engendradas. (SIMONI; RICKES, 2012, p. 179)

Depois de tomar meu tempo, desci e respirei mais fundo ainda. Ventava um pouco, o dia estava agradável, céu azul, sem sinal de chuva e uma grande chance de muito calor. Voltei ao carro, passei álcool nas mãos, peguei meu caderno e a garrafinha de água, coloquei minha máscara enquanto observava ao redor. Parei ao lado do carro e vi uns jovens e suas tatuagens, as mochilas, as roupas, os bonés, uns com o cabelo colorido, outros com celular. Ouvi os galos se comunicando, vi as crianças a soltar pipa, aliás, o céu azul estava colorido com tantas pipas, parecia uma aquarela, e os jovens reunidos tão cedo, sentados no chão batido do campinho a observar as pipas no céu.

Figura 5 – Campinho dentro dos limites da aldeia urbana Darcy Ribeiro



Fonte: Google Earth. Acesso em: 2 jul. 2021.

*O campinho de chão batido onde brinquei com as crianças Terena, dentro dos limites da aldeia Darcy Ribeiro e do acampamento Estrela da Manhã, no bairro Jardim Noroeste, Campo Grande/MS.*

Pergunto a mim mesma: onde vão as crianças com máscaras? As casas que vejo são improvisadamente bem fechadas, outras bem abertas. Qual a relação? Tomo coragem e vou até

o portão da casa de meu companheiro de caminhada, professor Itamar, e ouço um: “Já vai!” lá de dentro. Logo ele vem e me atende. Um dia perfeito para percorrer as ruas da aldeia e conhecer as famílias que moram na aldeia urbana Darcy Ribeiro. O dia em que aprendi dizer bom dia em Terena, “*unatĩ*” (bom dia, boa tarde, oi), primeiros passos do conviver, para criar laços e brincar.

No brincar com as crianças indígenas Terena que moram e circulam pela aldeia urbana Darcy Ribeiro, pude verificar as muitas especificidades que as diferenciam da criança não indígena (OLIVEIRA, 2014). Mas o que essa etnia considera por criança?

*“Eu classifico o Israel como bebê, é diferenciado, se você perguntar que já bati, ele vai falar que nunca bati nele, as minhas filhas mesmo, do outro casamento, outros casamentos. É diferente dessa classificação que o branco coloca, classifica. Terena não tem essa divisão. Não sei como é na sua etnia (fala da minha descendência guarani), se é assim também. Não só escutamos nossos pais, mas nossos tios também, Itamar, não é assim, ouço muitos conselhos dos meus tios e tias, mas é isso, Dani.”* (Professor Itamar, Terena. Entrevista realizada em 06/05/2021)

A fala do professor Itamar remete a uma lógica bem diferente daquela classificatória que divide a humanidade em bebês, crianças pequenas, adolescentes, jovens, adultos e idosos, diferente da norma, pois, mesmo sendo adultos, eles sempre serão a criança de um outro adulto, os mais velhos terão sempre suas crianças que são pais e mães, avôs e avós: “Tenho dois filhos, uma mais velha e outro menino mais novo. Sempre vão ser os meus bebês, meus filhos, minhas crianças” (VIEIRA, 2015, p. 153), ou seja, mesmo com anos de experiências de vida, serão o “B” de um mais velho, o B de bebê.

A criança se estrutura num primeiro momento por total dependência dos pais, avós (o recém-nascido; o indefeso); o segundo momento o da dependência parcial com auxílio de crianças com mais idade (trocas de experiências) e o terceiro período antes da puberdade, em que são aconselhados a serem bons chefes de família, bons pais/mães. (SILVA, 2016, p. 163)

Com isso chego à conclusão de que a criança, para os Terena da aldeia Darcy Ribeiro, é aquela que ainda precisa da orientação e sabedoria ancestral de seus mais velhos, independentemente da idade. O professor doutor Terena Antonio Carlos Seizer da Silva explica:

Não é fácil mensurar quais são as idades que definem o que é ser criança/ infância Terena, mas como me parece, em toda cultura para quem te viu criança, você nunca cresce, mesmo os adultos ao cumprimentar os anciãos lhe solicitam um pedido de benção. Anteriormente, antes das categorizações ocidentais transpostas para as comunidades Terena, se entendia a criança/ infância, como um período de dependência total e/ou parcial dos pais e do seu núcleo familiar, ou seja, todo aquele/a que não é provedor e não é provido por

outro grupo familiar, é criança! Não casou, não constituiu família, é dependente imediato dos pais. (SILVA, 2016, p. 162)

Articulando as falas do cacique Deomir, do professor Itamar com o autor, reafirmo que a categorização é uma invenção ocidental, e ela não dá conta da relação de dependência sentimental e de conhecimento que existe de um adulto que para os Terena vai seguir sendo criança, um “B” de um mais velho. “E, nenhum dos momentos do processo de construção do ‘adulto Terena’, podemos ousar em marcar tempo cronológico definitivo, pois cada criança tem seu tempo, sua forma de aprender e interagir; dependendo muito de como e com quem se relacionam!” (SILVA, 2016, p. 163). Mesmo que na contemporaneidade os Terena se utilizem das categorizações cronológicas as relações seguem se dando na lógica ancestral.

A primeira percepção foi sentir na pele o quanto as crianças são cuidadosas em se aproximarem, olharem de longe, desconfiam, falam pouco ou nada verba. Sim, seus olhos e movimentos falam mais alto, elas, as crianças Terena, nos colocam no lugar de pertença, estranhos, um estrangeiro. Isso requer delas cautela, um comportamento que nos faz sentir o quanto elas já aprenderam sobre as estratégias de sobrevivência.

Figura 6 – O brincar no campinho



Fonte: Arquivo pessoal (17/06/2021).

*Crianças Terena, brincando de queimada no campinho da aldeia urbana Darcy Ribeiro, no bairro Jardim Noroeste, Campo Grande/MS.*

Aos poucos elas vão chegando, vão se aproximando. Umas o aceitam, outras não, daí a liberdade que elas desfrutam em estar ou não com o estrangeiro. E, sim, o pesquisador deve fazer muitos movimentos para que ganhe a confiança delas e seja aceito. Elas cobram compromisso e responsabilidade, por vezes colocam em prova a autoridade do pesquisador, um pequeno desafio para manter a ordem: “Prô, faz alguma coisa!” (Lebe, Diário de Campo, 05/07/2021), algo que, para elas, não importa muito.

Quando o pesquisador passa pelos crivos do compromisso, os afetos começam, as relações vão se dando na confiança, algo caro, precisa ser alimentado no com-viver e no estar junto. “Esse estar com elas é que permitiu que os dados da pesquisa fossem produzidos” (ALVES, 2018, p. 127). Brincar com as crianças indígenas ensina que o adulto nada mais é do que um mediador aprendiz, quem estabelece as regras e os limites são elas. Por vezes, no estar com elas observa-se que tais regras e limites são ressignificadas pelo tão complexo modo de ser delas. São coletivas, parafraseando Krenak (2020), são constelações. Em tese, Vieira (2015, p. 163) conclui que

[...] as crianças circulam por diferentes espaços na aldeia e fora dela, assim como na Terra Indígena. Como estão sempre caminhando e brincando em grupo, elas frequentam espaços no interior da aldeia que servem como locais de socialização, trocas e diálogos entre os pares, o que contribui para o fortalecimento da cultura e da tradição indígena no espaço da cidade.

A exclusão do outro na brincadeira não tem graça para a criança Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro. Ganhar ou perder não supera a diversão do brincar juntos, pois todos precisam participar. A corda para pular é melhor quando todos podem pular juntos, a bola é mais interessante se todos e todas, grandes e pequenos, bons e não tão bons, puderem jogar. Em meio a brigas e choros, é melhor não interferir, elas se resolvem rápido e logo dão risada da confusão.

Tateável que as identidades das crianças indígenas Terena que vivem e circulam pela aldeia urbana Darcy Ribeiro se formam em meio aos embates diários ante preconceito, racismo, diferença de classe e étnica. Elas aprendem cedo a sobreviver, a resistir e fortalecer seu pertencimento étnico. No brincar com elas, foi visível que existe uma linha imaginária que separa a aldeia do restante do bairro, é dentro da aldeia e dos acampamentos que elas se sentem livres e seguras. Nascimento, Brand e Aguilera Urquiza (2006, p. 8), sobre as crianças indígenas, escrevem:

Na perspectiva da pedagogia indígena, a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil. [...] Liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia-a-dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo.

Fotografei, dessa maneira, o quão importante e necessário é a infantilidade em seu sentido genuíno, de que as crianças precisam interagir enquanto crianças, pensar como crianças, enxergar como crianças, precisam e, antes disso, têm o direito, de serem crianças.

Não sendo aquilo que aparece, por estar em constante mudança, o fotografado e o pesquisado já passaram, tais imagens irradiam, sobre si mesmas e sobre outras, devires que indicam a finitude das formas e o modo universo: este nunca acaba porque não se fixa e, em suas multiplicações, vai sendo operado. (GOMES, 2012, p. 116)

Em contextos socioculturais divergentes em relação à sociedade hegemônica, revelam os processos de resistência que vêm sendo construídos ao longo da história dos povos tradicionais. Mas, além disso, caminham junto à interculturalidade, manifestando uma perspectiva pedagógica que contesta incessantemente “a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, viabiliza modos diferentes de ser, viver e saber, [...] alentam a criação de modos outros – de pensar, ser, estar, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (WALSH, 2009, p. 25). É no orgulho étnico que os mais velhos da etnia Terena acreditam para que o seu povo continue existindo e resistindo.

### **3.1 O brincar com a criança terena e a produção da identidade e diferença**

O brincar é uma riqueza que proporciona muitas criações, imaginações e invenções, algo que meu filho de 5 anos me explicou. No bater corda para as crianças pularem, cantamos, contamos e perguntamos. Fiz muitas perguntas nas brechas do brincar. Fazeres de conta que variam de invenções de possíveis adultos, possíveis riquezas, casamentos, namoros, intrigas e aprendizagens. Fazeres de conta que davam espaço para imaginar mundos coloridos e felizes. No brincar com as crianças, pude ver algumas dimensões que vão se abrindo. Os espaços são muitos, elas se sentem livres para exporem suas alegrias, sonhos, dores, medos, dificuldades e suas histórias de vida. Alves (2017, p. 101), quando pensa as crianças indígenas Arara-Karo, afirma:



O brincar para elas são expressões dos modos como elas lidam com o contexto, com a cultura e suas ressignificações. Utilizar-se desse recurso como estratégia de perceber como elas lidam com os espaços da comunidade e os experienciam em suas circularidades me proporcionou novos olhares sobre como suas identidades vão sendo produzidas, atreladas à cosmovisão e à pedagogia Arara-Karo.

É no brincar que elas falam sobre suas identidades. Como já mencionei nos capítulos anteriores, meus primeiros contatos no campo de pesquisa se deram com os mais velhos, mesmo que não tirasse os olhos e os ouvidos das crianças que circulavam em meio aos primeiros dias de visitas. Estava sempre observando como e onde elas brincavam. Quando circulava de carro, estava sempre mudando de trajeto para poder ver por onde elas transitavam. A pipa se destacava enquanto brincadeira, outros jogavam bola no campinho improvisado no centro da aldeia. A todo tempo que as observei, não as vi sozinhas, sempre com uma criança ou mais, meninos e meninas com irmãozinhos no colo ou de mãos dadas, pulando ou correndo. Algo que marcou a paisagem pandêmica foi o uso de máscaras, lá elas circulavam sem máscaras, a sensação era de que lá na aldeia elas se sentiam protegidas de qualquer vírus, uma segurança em estar com os seus que, na pandemia, as tornavam vulneráveis. Pude ver poucas vezes elas com máscaras em mercadinhos próximos da aldeia.

Algo que não saía de minha cabeça era como conseguir a confiança das crianças. Esse foi o meu maior desafio. Aconselhada pelo até então cacique Deomir Candelário, o melhor seria propor um projeto e convidar as crianças, algo que o professor Itamar me prometeu fazer e fez. A mim tocou preparar material para desenhar e pintar. Na mesma semana que o cacique Deomir aprovou o projeto escrito, fui à papelaria providenciar materiais: papel A4, lápis preto, lápis de cor e giz de cera. A sombra do pé de Jatobá do mato seria a nossa sala de aula. Ela fica no campinho que mencionei. O professor Itamar ofereceu mesas e cadeiras para o primeiro dia, assim como sua varanda, caso estivesse chuvoso.

Figura 7 – Os pés de Jatobá do mato



Fonte: Google Earth. Acesso em: 2 jul. 2021.

*Imagem capturada dos pés de Jatobá do mato, sombras onde brincamos, desenhamos, conversamos e descansamos.*

Na noite de uma sexta-feira, preparei em uma sacola todos os materiais e me ocorreu de levar alguns dos brinquedos que tenho de sobra, como bolas de futebol e de vôlei e quatro cordas individuais para pular. Pensei que elas gostariam de brincar depois de responder a minhas perguntas e realizar as propostas de atividades. Ao pensar na possibilidade, coloquei tudo no carro junto dos pirulitos que também havia comprado. Foi sugestão do cacique dar um docinho a cada final de atividade. Ele justificou que delimitar a atividade e a quantidade seria melhor para criar vínculo com as crianças, seria no conviver cotidiano que nos aproximaríamos e nos chamaríamos pelo nome, algo que me marcou profundamente para pensar na responsabilidade que deveria ter para com aquelas crianças.

Num sábado pela manhã, cheguei na aldeia, estava um pouco frio. Fui até a casa do professor Itamar, que muito alegremente me recebeu. Ele foi pegando as mesas e as cadeiras enquanto eu ia pegando a bolsa com os materiais e depois colocando a caixa de papelão com os brinquedos ao chão. A movimentação chamou a atenção das crianças que estavam longe, do outro lado, no acampamento Estrela da Manhã. Itamar disse que iria chamar algumas crianças e voltaria em seguida. Seu sobrinho Be, de 7 anos, foi o primeiro. Logo vi Dina, de 9 anos, e Deni, de 12, se aproximando. Com um olhar muito desconfiado, Lê passou por mim com o seu irmão menor, o cumprimentei sem resposta. Foi o silêncio mais doloroso, tanto que o primeiro



sorriso do Lê fez cócegas no meu coração. “Estar disposto ao silêncio e utilizá-lo como parte da pesquisa é assustador, ao menos foi para mim” (ALVES, 2018, p. 98).

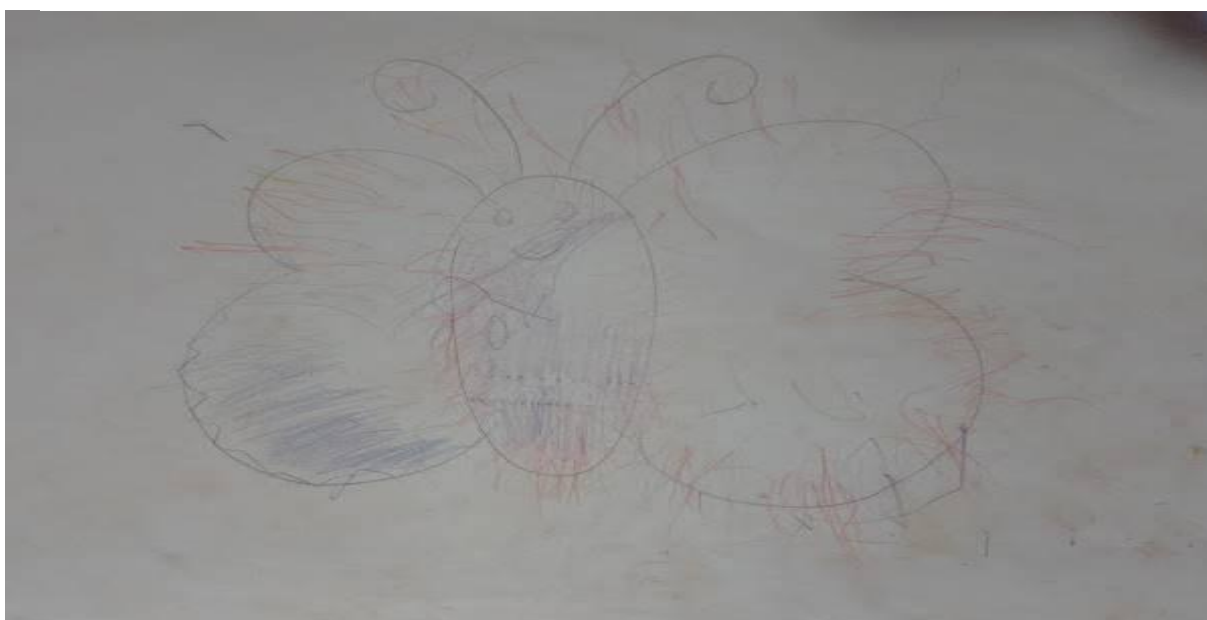
Dina já tinha conversado bastante comigo quando, por duas vezes, fui à sua casa conversar com seus pais. Ela é muito comunicativa e prestativa, chamava as amigas que passavam perto do campinho para participar: “vem, vamos desenhar!” (Diário de Campo, 08/05/2021). Ela me ajudou a distribuir os materiais de desenho e, por vezes, era ela quem me dava informações, como o nome das crianças e o grau de parentesco entre elas. Aos poucos as mesas foram insuficientes, percebi que os maiores não estavam confortáveis em desenhar. Vi o que Lê desviava sempre o olhar para as bolas na caixa ao lado, foi quando disse a ele que poderia jogar bola, se quisesse. Não era minha intenção ver as crianças entediadas. Depois que Lê, Be e Deni foram jogar, Dina se animou em pegar a corda, e pronto, com ela muitas outras meninas se arriscaram a pular. Foi Dina quem me perguntou: “Professora, a senhora sabe pular?” (Diário de Campo, 08/05/2021), e respondi que “talvez” (Diário de Campo, 08/05/2021). Ela me passou a corda e eu me senti desafiada a pular e pulei, fazia muito tempo que não praticava, pensei ter esquecido. Achei que as observaria brincar e acabei brincando com elas. Pedi para que a De, menina de 9 anos, Terena dos olhos claros, nos filmasse com o meu celular. A sequência de pular na velocidade máxima, uma brincadeira de disputa entre mim e Dina, o vídeo ficou divertido. Assim como Alves (2017, p. 93), “atentei-me ao fato de elas não fazerem pose para fotos, mas de irem registrando o momento, as brincadeiras, as conversas”, as fotos tiradas por elas são cheias de movimento, algumas foram selecionadas por não expor as crianças, assim como (figuras 6 e 12).

Brincar para nós povos indígenas vai muito além do caráter recreativo, que contribuem para aprendizagem e desenvolvimento da criança. O brincar é um fio que agrega, constrói e elabora a identidade étnica, que através do afeto se conta e reconta os saberes cosmológicos e a cosmovisão que nos orienta no tempo/espaço indígena e por isso o brincar não tem tempo cronológico, nem idade (é eterna atividade exploratória); ocorre em diversos espaços – kipóheôti; veyoti yúku; yonoti kavâne; kasa’irikoti paxíxi respectivamente, lavar roupa no rio, pegar lenha, ir à roça e virada de fruta – são atos de brincar. (SILVA, 2016, p. 170)

Foi assim que as vi, como o autor supracitado descreve, uma atividade doméstica se torna uma brincadeira. Lembro do dia em que vi Ana e Ysi lavando o carro do tio, riam e se divertiam com a água da mangueira, inclusive foram depois brincar comigo e falaram: “Pro, você viu a gente? Lavamos o carro do nosso tio, quer que a gente lave o seu também?” (Diário de Campo, 2021). Agradei pela gentileza e rimos da sujeira do meu carro. Voltando para a

brincadeira, nos intervalos de pular corda para revezar, já que eram apenas quatro, dava uma atenção aos pequenos que continuavam a desenhar. Perguntava sobre o desenho e fiquei boba ao ver como eles se ajudam. O carinho e o cuidado que os maiores têm com os menores. Landa (2011, p. 65), quando trata dados relacionados às crianças Guarani, traz elementos semelhantes sobre o cuidado: “o que se quer ressaltar é que, efetivamente, criança cuida muito de criança”, e a responsabilidade é do irmão mais velho, assim como observado nas relações entre as crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro.

Figura 8 – Desenho de Ori



Fonte: Arquivo pessoal (08/05/2021).

*Foto do desenho que fiz para Ori, de três anos pintar. A mistura de cores e traços nada aleatórios, são cores e movimentos que tentou imitar das meninas que dividiam a mesa com ele.*

Algo que chamou atenção foi o comportamento do irmãozinho do Lê, Ori, de 3 anos, que ficava bem concentrado na forma como as meninas faziam os seus desenhos e pintavam, por considerar que os desenhos infantis

[...] têm passado despercebidos como manifestações expressivas da infância. Realizados com suas características e particularidades de grupos infantis de diferentes partes do país e desde tenra idade evocam e podem provocar diversas maneiras de compreensão. Raramente nos ocorre que resultam de complexas relações dependendo das características sociais, históricas, culturais e econômicas de seus criadores sendo também resultados de suas investigações particulares. (GOBBI, 2014, p. 152)

Ressoava em minhas lembranças a voz do cacique Deomir Candelário, quando me disse que as crianças aprendem na experiência uma certa imitação da ação: “foi possível perceber o quanto as crianças aprendem com os mais velhos imitando e observando os adultos, principalmente pelo fato de estarem junto, sempre perto de uma conversa ou atividade” (VIEIRA, 2015, p. 154). E foi assim que vi, ele estava tentando fazer igual. Ofereci desenhar uma borboleta para que ele pintasse, e isso foi num descuido e falta de paciência, se pensar agora, mas “[...] adultas que somos, resultamos de longos percursos de **deformação** em que o desenho foi compreendido como linguagem menor, banida paulatinamente em nossas vidas, sobretudo escolares” (GOBBI, 2014, p. 157, grifo meu). Mesmo em meu deslize, ele aceitou. Com o desenho pronto, olhava com cuidado a forma como as meninas seguravam o lápis, as cores que escolhiam, e tentava imitar, usar as mesmas cores, quietinho, muito tímido. Um inseto pousou em seu desenho, pensei que ele daria um tapa e mataria, mas não, ele, com cuidado, encostou o dedinho perto do inseto que se foi. Eu teria matado, foi o que pensei na hora. Depois fiquei pensando naquilo, e me perguntei: “qual a relação que essas crianças têm com a natureza?”

Em uma visita ao vice-cacique, o senhor Marino – eu já o conheço desde a infância –, sentados na calçada de sua casa, embaixo de uma árvore, observei que havia outra, pequena e muito bem protegida. Perguntei o porquê de ela estar tão protegida, e ele respondeu: “é que essa árvore maior foi plantada no lugar errado, fiz a muda e estou esperando ela ficar maior para poder tirar essa que já está encostando na fiação”, que cuidado é esse! Fiquei encantada, pois meu olhar enquanto produto de uma formação predatória me faz estranhar essa forma de proteção à vida, considerando que a cultura aos moldes da modernidade arranca árvores todos os dias sem se preocupar em colocar outra em seu lugar, daí me ocorreu que eles são, de fato, diferentes de nós, e que bom que são. Por isso, vale considerar que as

Viagens imaginárias, ficções são realizadas a partir do papel. O ato criador das meninas e meninos, tão pequenos, tem a capacidade de modificar o papel fazendo dele um documento em que metáforas, inventividades, fantasias encontram-se presentes e somadas a manifestações culturais da infância o que poderá apresentar formas diversas de acordo com o contexto em que foram elaborados. (GOBBI, 2014, p. 153)

É pensando em manifestações culturais que olho e vejo o desenho a seguir.

Figura 9 – Árvore de gravetos de Ana



Fonte: Arquivo pessoal (08/08/2021).

*Foto da árvore de gravetos que Ana fez com cola, terra e gravetos que encontrou no campinho.*

Na invenção árvore de Ana, há presença de gravetos, folhas secas e terra. Essa relação de cuidado com a natureza me lembra a lógica do Bem Viver, que ensina algo fora do pensamento egoísta e individualista para plantar sem esperar que colham os frutos, pois é motivador pensar que seus descendentes colherão. Krenak (2019) escreve que ele não vê vida descolada de natureza, tudo é natureza. Uma codependência indissociável na cosmovisão de muitos povos indígenas, o que não parece diferente entre os indígenas Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro. Nesse sentido, o desenho “não se apresenta a realidade nos desenhos, mas, como representações que são, procura-se a possibilidade de discutir sobre diversas maneiras de ver e registrar mundos pelas crianças e com elas” (GOBBI, 2014, p. 153). E no com-viver entendi que, para os Terena com os quais pude estar, é da natureza que tiram a sua sobrevivência, a sua cura, o alimento e os seus ensinamentos, “E a natureza ensina a sobrevivência” (Deomir Candelário, cacique Terena da aldeia indígena urbana Darcy Ribeiro, 14/12/2021). Aqui faz necessário lembrar Silva (2016) quando explica que para as crianças Terena as responsabilidades domésticas, as brincadeiras e o movimento de luta não se separam, essa forma de separar/categorizar/hierarquizar funções não se dá da mesma forma dentro da cultura

Terena, elas brincam enquanto cuidam dos irmãos menores, enquanto fazem as atividades domésticas e quando estão em movimento de luta.

Nesse primeiro dia de brincadeiras, eu e o professor Itamar éramos os únicos com máscaras. Tomamos esse cuidado. Vi que alguns até levaram as máscaras, mas não usaram. Em menos de uma hora e meia de brincadeiras, o campinho estava cheio de meninos atraídos pelas bolas, e as meninas com as cordas. Pude ver nesse dia que delimitar quem e quantos brincariam comigo seria inviável. Elas estavam muito animadas com os brinquedos. Não sabia mais quem era indígena e quem não era, pois o cacique havia dito que dezessete famílias ali não eram indígenas. Acreditei que se misturaram na brincadeira, assim como se misturaram nas faixas etárias, algo que fazia parte da delimitação da pesquisa. As crianças Terena do acampamento Estrela da Manhã vinham pouco a pouco, pediam permissão para participar. Não cogitei negar os pedidos, mas não pensei que elas fariam parte da pesquisa.

Para uma primeira aproximação, senti que seria aceita, mas senti também que, para que isso ocorresse, teria que me esforçar mais. Inclusive, deixar de lado a ideia de que adultos não brincam para poder entrar na brincadeira delas. Ao final do primeiro dia, distribuímos os pirulitos e me comprometi em voltar na segunda, depois das 14 horas, assim o fiz.

No outro dia, passadas as horas do combinado, nenhuma criança apareceu. As poucas que vi estavam soltando pipa que, aliás, é chamada de febre da pipa. Esperei sentada nas cadeiras emprestadas pelo professor Itamar no campinho, na sombra do pé de Jatobá do mato, soltei as bolas para ver se alguém se animava em se aproximar. Pensei que poderia ser o calor e resolvi dar uma caminhada pela redondeza e observar. Vejo mais algumas crianças ocupadas em apanhar ponkan<sup>52</sup> com uma vara improvisada. Após insistência dos pais, cinco crianças apenas compareceram, isso se deu timidamente. Dina, sempre a mais falante e sorridente, além dela, Rael, de 12 anos, Lê, Deni e Be.

Dividimos o campo com as meninas do time de futebol da aldeia, existem os times masculinos também. Eles usam o campinho para treinar para as competições, as meninas nos dias de semana e os meninos nos finais de semana e feriados. Jogamos futebol e vôlei, quem deixar a bola cair paga polichinelo ou pula corda, regras que eles criaram, e foi assim que “[...] percebi que as crianças indígenas ainda definem suas brincadeiras e o modo de brincar, bem como o momento de mudar de brincadeira, o que mostra o modo próprio de ser das crianças

---

<sup>52</sup> Ponkan. Esta é uma variedade das mais clássicas da tangerina e é obtida diretamente da planta “mãe”, *Citrus reticulata*. É a mais amigável aos consumidores, pois é muito fácil de se descascar e é a mais doce entre as tangerinas (AGRO SABER, 2021).

indígenas no espaço da cidade [...]” (VIEIRA, 2015, p. 159). Eu só entrei na brincadeira e segui as regras, até então me perguntava se deveria ou não jogar com eles, ficar sentada olhando não me deixava satisfeita. Nesse dia, descobri as habilidades dos meninos para pular corda, o Lê se destacou. Aproveitei para perguntar onde estudam e seus nomes, até então não sabia como chamá-los. Chama a atenção como vão maneirando as regras do jogo para que a diversão pudesse continuar, isso inclui a paciência com o mais novo, Be, que não joga tão bem ainda. Acharam muita graça em me ver pagar polichinelo e pular corda, um estranhamento em ver o adulto na brincadeira e seguindo as regras.

Suas brincadeiras são situações fundamentais na construção das culturas da infância e representam um infinito universo de possibilidades para a reconstrução do cotidiano social, o que também lhes permite viver a cultura dos adultos a partir dos seus modos de vida. (SOBRINHO, 2011, p. 257)

Um total de 22 crianças em campo, umas desenham, outras pulam corda, outras jogam vôlei e os demais jogam futebol. Entre um grupo e outro, vou descobrindo o parentesco deles. “As suas narrativas apresentaram discursos coletivos e, ao mesmo tempo, demonstraram uma ressignificação em função das relações que elas estabeleciam entre seus pares e os demais sujeitos da comunidade” (ALVES, 2018, p. 129). O que chama a atenção é que elas não falam na língua Terena nem para brincar. No quarto dia um grupo se formou, foi quando me dei conta de que havia ganhado companheiros de caminhada, Deni, Dina, Be, Rael e Lê. Percebi que os mais velhos chamam os mais novos de Be. Por quê? Disseram que poderia vir de Bebê. Desde esse dia, passava primeiro na casa da Dina e do Deni para irmos juntos ao campinho.

Depois de ter adoecido, mas já recuperada, e ter testada negativo para covid-19, cheguei com certa insegurança, um medo enorme de ter perdido o vínculo com as crianças. Acredito que foi mais isso que pesou como o gelo de meu retorno. Havia me preparado para retornar com bolas novas e cordas maiores para poder pular várias crianças ao mesmo tempo. Logo que desci do carro, tentei salvar um pintinho dos cachorros, inclusive um dos cães era do Rael, o Preto. Salvei por alguns minutos a vida do coitadinho, até que outro cachorro o pegou. Uma batida policial junto a uns jovens também foi tensa. Todos estavam um tanto estranhos comigo, sorriam quase nada para mim, além disso, os seus olhos perguntavam, talvez por não saberem porque eu havia ficado dias sem ir. Havia uma partida de futebol de mulheres marcado para aquela tarde, mas não atrapalhou as crianças de ocuparem outros espaços do campo. Não me ocorreu, naquele momento, pedir desculpas e explicar os meus motivos, mas foi só no

caminho de volta para casa, quando parei para fazer minhas anotações no Diário de Campo, que me dei conta de que deveria fazer isso.

A mãe de Dina me disse algo interessante ao falar dos times: “precisamos de meninas comprometidas com o time, é o que falta” (Mãe da Dina e Deni, Diário de Campo, 01/06/2021). Comprometimento, engajamento, algo que pude perceber que faz parte do modo de ser das crianças Terena. Ver as garrafas de vidro jogadas aos montes ao redor do campo me causa preocupação, temi que alguém se cortasse nelas. O incômodo foi tanto que decidi levar uma caixa de papelão para recolher as garrafas no outro dia. Pensei se deveria pedir permissão para recolher aquele lixo, mas resolvi fazer sem permissão mesmo. Pensei até em pedir aos jovens que ficam nos assistindo para ajudarem a limpar. Sentia que simpatizavam comigo.

Depois de um dia de gelo, fui abordada com muitas perguntas. Lebe começou perguntando por que eu havia faltado. Expliquei os motivos e os cuidados que tenho com eles, inclusive sobre a máscara que não posso tirar e o álcool que passo nas balas, nos pirulitos e nos copos descartáveis, tudo para evitar a covid-19. Ana perguntou: “Você é casada professora?” Bia perguntou: “Você tem filhos?” Joe perguntou: “Onde a senhora mora?” Sily perguntou: “A senhora é rica?” Yze quis saber: “Você também é índia?” (Diário de Campo, 02/06/2021). Respondi ao interrogatório, entendi que era importante para elas saber um pouco sobre essa estranha que promete vir sempre para brincar com elas (Diário de Campo, 02/06/2021). Observei que os meninos se animaram a pular corda, coisa que nos primeiros dias estavam dizendo ser coisa de menina. Lembro de ter dito ao Be e ao Joe que os homens treinam o abdômen pulando corda, acho que eles concordaram comigo. Para minha surpresa, me ajudaram a recolher as garrafas de vidro que estavam esparramadas pelo campo e se despediram com um “Tchau, professora!”. Foi a primeira vez que elas fizeram isso. Fiquei explodindo de alegria, dirigi sorrindo até em casa, o sentimento de pertença e de que haviam me desculpado pelos dias que precisei me afastar.

Com as mesmas crianças, pensei no tamanho do compromisso de estar lá e na importância do estar lá quando agradecem pelo dia de brincadeiras comigo. Eles sempre me perguntavam: “amanhã a senhora vem?”, e eu percebi que as relações de confiança e respeito se criam. Seria o olhar? O ouvir? O respeito? A parceria? Tudo junto? Algumas crianças adquirem uma importância e um lugar, vejo pequenos líderes. Os times se dividem entre Rael, de 12 anos, e Ari, de 11 anos, ambos meninos fortes.

Um dia, quando cheguei à casa da Dina, a vi toda maquiada. Depois de agradecer o elogio que fiz, ela disse: “é assim que as indígenas se pintam nas comemorações” (Diário de Campo, 07/06/2021). Ela conta que sempre participa das danças e dos cantos. No jogo, observei

que agora eles me chamam de Prô. Em que momento nós estabelecemos essa relação de Daniele para Dani, de Dani para professora e agora para Prô? Não era exatamente isso que eu pretendia, mas uma relação mais horizontal sem ser aquela de professora-alunos/as. A hierarquia não precisa ser ditatória ou rígida. Foi nesse dia que não pude me conter em vibrar junto com as meninas na partida de queimada.

No dia de muita chuva, parei em frente ao campinho. Não dava para sair do carro, uma chuva torrencial, o campinho estava encharcado, pensei em encontrar alternativas para dias assim e não deixar de manter contato com as crianças. Foi quando resolvi providenciar quebra-cabeça e jogos de tabuleiro (Figura 10). Esta figura ilustra o momento dos tabuleiros. Aa Bia capturou enquanto filmava, de um lado do tapete educativo, Lê e Gordo com a dama e, no dominó, eu e J. Aliás, eu perdi a partida.

Tenho sido observada. Hoje, um dos jovens que está sempre de olho em nós me elogiou pelo projeto e quis entender melhor. Até me convidou para participar de uma atividade para as crianças no dia das crianças. Segundo ele, fazem falta atividades e espaço apropriado para as crianças da aldeia. Concordei em participar e de que seria maravilhoso ter um lugar bacana para atividades esportivas e educativas. Os pais e avós me observam também, a mãe do Rael mesmo disse que me misturo com as crianças, isso pela estatura e por brincar. Hoje viram uma das minhas tatuagens, foi motivo de cochicho: “olha lá, a prô tem tatuagem”. Be chamou o Rael: “vem ver isso, olha lá”. Deni se aproximou e falou: “prô, você fez quando essa tatuagem?” Respondi. Ele continua: “eu até tentei fazer uma com prego, mas meu pai disse que eu deve ir à igreja e não fazer essas coisas” (Diário de Campo, 15/06/2021). Eu concordei com o perigo em fazer com prego, mas não quis falar de religião, até porque não sigo nenhuma e soube que eram evangélicos. Acreditei que não era meu dever dar palpites quanto a esta questão.

Algumas questões que não me deixaram à vontade e tornaram o brincar um lugar tenso foi o ser humana na pesquisa, meu lado cartesiano de pensar me fazia questionar os limites que poderia impor ao meu modo de ser. Trata-se de um constante perguntar sobre o que eu posso e o que eu não posso, uma busca pela perfeição limitante e inexistente, mas foram o campo e as leituras na perspectiva pós-crítica que, na metade do caminho, me tranquilizaram. Ainda sob efeito da fala do cacique, estava a pensar se eu estava em uma pesquisa ou em uma recreação. Como eu devo me posicionar sendo pesquisadora? Confesso que fui rígida quanto ao cuidado com a roupa (não expor meu corpo), com as gírias e com os palavrões (recorrente no meu dia a dia), a máscara e o álcool em gel me incomodavam. O meu desafio diário era não expor os meus vícios e as minhas tatuagens, todos esses medos me assombravam e me limitavam. Outra coisa que me deixava incomodada eram os apelidos depreciativos que as



crianças davam uns aos outros, como “bocão”, “esqueleto”, “pezão”. Diante dos apelidos, ficava pensando se interferiria ou não. Acabei interferindo com um: “não diga isso!”, e então elas se ofendem, choram e depois estavam rindo como se nada tivesse acontecido.

Um dia muito especial foi quando tive a surpresa de encontrar parte do grupo me esperando no campo. Re, de 9 anos, havia levado bombom, mas comeu. Disse: “Prô, eu até trouxe um bombom para senhora, mas comi, a senhora demorou muito” (Diário de Campo, 24/06/2021). Tive que rir junto com os demais, ansiosos pelas bolas.

### **3.2 Onde brinca um, brincam todos**

A coletividade das crianças Terena com as quais brinquei por todos os dias em que estive na aldeia urbana Darcy Ribeiro, no município de Campo Grande/MS, foi algo que me chamou a atenção. Essa coletividade foi um elemento que me impossibilitou delimitar espaços e sujeitos e trouxe outro elemento interessante enquanto pesquisadora. Meu papel era escolher as crianças e fazer recortes, como faixa etária, quantidade e escolher o lugar da pesquisa, mas tudo se inverteu: eu me vi escolhida. Elas, as crianças Terena que moram e circulam na aldeia, me escolheram, escolheram as brincadeiras e o brincar comigo. Foi assim que precisei brincar.

A cada dia de brincadeira, uma ou outra criança diferente era convidada para brincar. A rotatividade de rostos diferentes era constante, uns voltavam no dia seguinte, outros não. Essa liberdade que elas desfrutam para escolherem participar ou não. As vozes dessa pesquisa são aquelas que brincaram comigo desde o início e, de alguma forma, criamos vínculos, afetos, amizades e respeito mútuos. Essas crianças que dão som à pesquisa são aquelas que me esperavam, me chamavam pelo nome e me ajudavam a descer as bolas, as cordas e os materiais de desenho do carro. Criamos uma rotina diária de brincar no campinho da aldeia todos os dias depois das 14 horas e finalizávamos às 16h30, horário estabelecido para que desse tempo de buscar meu filho na escola.

Figura 10 – Brincar de dama ou dominó



Fonte: Arquivo pessoal (30/07/2021).  
*Foto das brincadeiras de tabuleiro.*

Fiquei amiga da Dina, e passava primeiro na casa dela para irmos juntas no campinho. Buzinava no portão da casa dela e ela vinha correndo, quase sempre com batom vermelho; algumas vezes Deni vinha com a gente, outras vezes ele ia sozinho um pouco mais tarde. Como as crianças estavam sem ir presencialmente para a escola, era comum passar por elas na rua. Estavam soltando pipa ou apenas olhando os amigos soltarem. Quando chegava ao campinho, lá estavam me esperando com muita euforia: “Professora Daniele, você veio mesmo!”, foi como me chamavam no início até que, um dia, percebi que elas só me chamavam de Prô, efeitos das relações que se deram no processo de conviver. Aquilo que o cacique havia me dito aconteceu, no conviver aprendemos a nos chamar pelo nome, criamos vínculos. Meu coração vibrava com os sorrisos que me recebiam e se despediam diariamente, havia sido aceita por elas.

A coletividade das crianças Terena com as quais convivi me remete à ideia de constelações de Krenak (2019). É assim que as vejo, como sujeitos que caminham em constelações. Uma coletividade marcada pelo pertencimento étnico. Landa (2011, p. 64) escreve algo semelhante sobre a coletividade: “As crianças ganham muita autonomia, pois é comum encontrá-las sozinhas pelas estradas brincando ou andando em grupos de variadas idades, em geral de três a cinco componentes, pertencentes quase sempre ao mesmo grupo familiar”. Os mais velhos ficam de olho de longe, vi muitas mães e avós nos observando nas

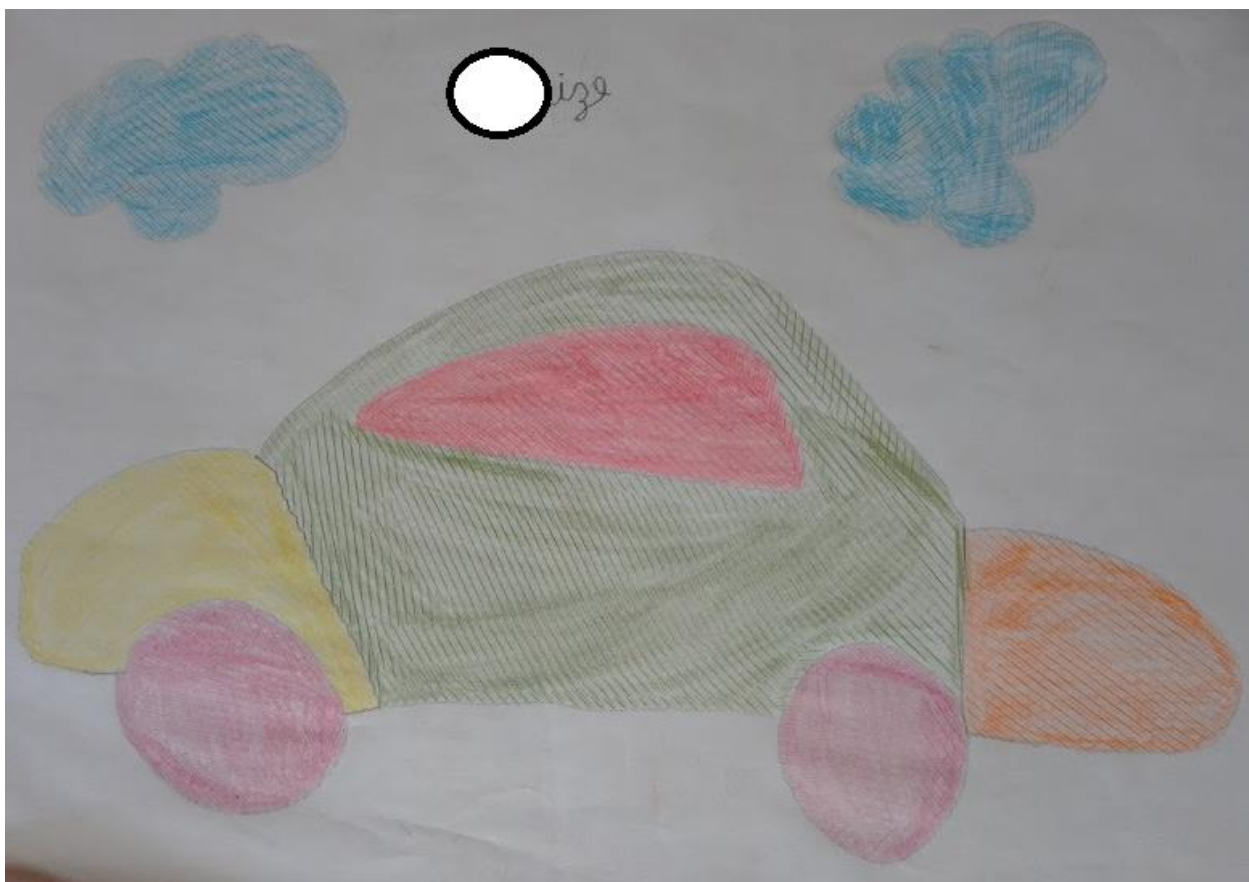
brincadeiras. Na diferença somos iguais, nos sentimos protegidos e seguros em constelação. É dentro da linha imaginária que demarca os limites da comunidade indígena, fronteira entre aldeia e o resto do bairro, a fortaleza das crianças, que se sentem protegidos para poderem brincar e para negociarem com quem brincam.

[...] as questões cotidianas que envolvem a vida das crianças transitam nesse espaço de fronteiras onde se encontram presentes elementos da tradição e da renovação da mesma, ora pela reprodução, ora pela ressignificação dos diversos saberes que envolvem e são envolvidos no limiar desses dois mundos. (SOBRINHO, 2011, p. 26-27)

Os irmãos e as irmãs bebês não ficaram de fora das brincadeiras. Carrinhos de bebês, mamadeiras e fraldas estavam presentes: “[...] é que as crianças em muitos momentos, são também, responsáveis pelo cuidado dos menores quando as mães e/ou pais afastam-se desta [...]” (LANDA, 2011, p. 64). Meninos e meninas Terena com seus irmãos bebês, um cuidado dos irmãos mais velhos que admirei. Vieira (2015) também observou essa relação que os filhos maiores têm com os menores. Os pais saem para trabalhar e quem fica cuidando dos bebês são elas. Avós, geralmente, são as responsáveis, mas elas quem brincam e circulam com os bebês. No caso, levavam para o campinho e colocavam os bebês para brincar também. Bergamaschi (2005) afirma, a partir do conviver com as crianças Guarani, que “as crianças mantêm-se ocupadas, andando sempre ‘em bandos’, inventando brincadeiras, cuidando com explicitado prazer os irmãozinhos menores, acompanhando com curiosidade o que acontece na aldeia” (p. 94). E foi assim também o cenário do estar lá na aldeia. Os maiores de 2 anos me pediam sempre para desenhar um carro igual ao meu. Aa Figura 11 foi a Ize quem pediu para desenhar: “Prô, desenha um carro igual ao seu para mim” (Diário de Campo, 04/06/2021). Além dela, muitas outras crianças pediam esse desenho para colorir, tenho muitos em meu arquivo pessoal.

É no desenhar que “mundos são criados, negociações são abertas no coletivo infantil e deste com todos que estão à volta” (GOBBI, 2014, p. 153), momento em que se pode ter, ser e estar nos sonhos, nas fantasias, nos desejos. Desenhar pode se tornar um subverter paradigmas, desigualdades, assim como denuncia as injustiças sociais e violências político-sociais e culturais. Ao interpretar com o coração, o desenhar é um campo de possibilidades e contestação, pois “os desenhos infantis podem levar-nos a perscrutar nas imagens apresentadas a elaboração do passado em que se conjugam lembranças, esquecimentos, rejeições, desejos e, por que não, formas que recriam passados e inventam futuros” (GOBBI, 2014, p. 155-156), o desenho enquanto possibilidade de re-invenção.

Figura 11 – Carro da Ize



Fonte: Arquivo pessoal (15/07/2021).

*Foto do carrinho que a Ize me pediu para desenhar. A pintura e as nuvens são de autoria dela.*

O carro com o qual circulei durante a pesquisa era muito apreciado pelas crianças da aldeia. Sily, de 8 anos, um dia me perguntou: “Como a senhora conseguiu comprar esse carro?” Respondi que estudei e trabalhei muito para comprá-lo, ela me olhou animada e disse: “Quando crescer vou ter um igual!” Fui na onda animada dela e disse que sim, ela teria um melhor que aquele. Mas não era só ela quem gostava do carro. Como sempre chegava com Dina e Deni em meu carro, ouvi uns e outros que desejavam andar também nele, achei justo e convidei. Isso de carona se tornou uma rotina. Diariamente ouvia: “dá carona para a gente, prô?” Dava carona para crianças que moravam ao lado ou em frente do campinho. A diversão era ouvir minhas músicas e sentir o ar-condicionado geladinho. Uma volta pela aldeia era suficiente para fazer rir. Isso ficou tão importante que criaram uma organização para garantir a vez de todos e todas. Conto isso para explicar o interesse em pintar desenhos de carros parecidos com o meu, como um transgredir o imposto, davam cor e dono ao seu carro desenhado e desejado, efeitos de afeto.

Afeto, paixão e coragem estão envolvidos nesse ato, ao mesmo tempo, em que são mobilizadas as curiosidades e inventividades necessárias para o estabelecimento de relações entre todos. Coragem para se criar, promover e manter oportunidades de conhecimento e transgressão. (GOBBI, 2014, p. 163)

Além do compartilhar carona, as quatro cordas individuais que levei para elas pularem foi o que me chamou a atenção para a questão do brincar junto. Elas, as crianças Terena, transformaram as cordas individuais em coletiva. Vi elas se esforçando por três vezes em pularem juntas aquelas cordas com menos de um metro de comprimento. Espremiam-se na tentativa, caíam e riam muito da ideia: “com isto reconheço que as crianças são agentes históricos e têm os seus modos próprios de atribuir sentidos, interpretar, recriar o mundo onde vivem, participando ativamente na reorganização de seus sistemas culturais” (VIEIRA, 2015, p. 163), sendo assim suas coletividades de ser e viver. Nesse momento, pensei em providenciar uma corda maior, para que pudessem pular juntas. Uma brincadeira que elas me pediram e eu precisei negar foi a queimada. “Prô, vamos jogar queimada?” (Diário de Campo, 13/05/2021). No início, eu não tinha uma bola apropriada, ou seja, pequena e leve, as que tinha eram pesadas e poderia machucar. Isso eu resolvi em uma lojinha do bairro mesmo. Com a bola apropriada e a pedido delas, a queimada foi uma brincadeira em que até os bem pequenos puderam participar. Amarrar a corda de mais de três metros no pilar do toldo no campinho era a primeira coisa que faziam desde que levei pela primeira vez. Cheguei a ver meninos e meninas de 8 e 9 de uma vez na brincadeira.



Figura 12 – Pular corda



Fonte: Arquivo pessoal (22/07/2021).

*Foto das meninas pulando corda, captura feita pelo Ari, de onze anos.*

Pular corda era um dos momentos mais divertidos, uma brincadeira que, no começo, os meninos se continham em participar. No entanto, com o passar dos dias, eles foram entrando na fila e na brincadeira. A fila foi algo que as crianças criaram para manter a ordem e garantir que todos tivessem vez. Os irmãos Ize e Ari ganhavam destaque, passavam muito tempo pulando, perdíamos o fôlego cantando e contando. É quase que regra na pulação de corda ter uma canção que dê ritmo e frequência à brincadeira. Pisar na corda tira a pessoa da brincadeira por um tempo, ou seja, volta para o final da fila. Rimos bastante com a forma como alguns pulavam, vibramos com a melhora e a quebra de recordes de muitos, assim como sabotavam a

brincadeira ou a vez dos outros e achavam graça disso. As canções com letras de namorados eram sabotadas propositalmente, queriam falar sobre quem era o/a paquera dono/dona de letra “J”, por exemplo. Uma das favoritas era: “Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado (a)? A, b, c, d...”, depois do “Z”, cantávamos outra. As paqueras sempre nos faziam rir muito. Na partida de queimada, surgia sempre um: “Joga logo namorada do Lê”; “Olha, ela vai jogar pro namorado”; “Ele é mesmo namorado dela, só quer acertar ela” (Diário de Campo, 2021), Isso se repetia nas partidas. Coisas como “sabia prô, ela já beijou fulano e ciclano, até aquele ali”. Não quero ser a fofoqueira, não vou dar os nomes (Diário de Campo, 2021). Os meninos mais admirados eram Rael, Lê, Ari e J.

Outro elemento observável foi o sussurrar da fala. Brincamos por meses, mas não ouvi as crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro gritarem. Pelo contrário, os não indígenas, em sua diferença, gritavam. As crianças Terena, por vezes, me procuravam para pedir que os meninos parassem de gritar tanto, assim como Dina: “Prô, fala para esse menino parar de gritar” (Diário de Campo, 05/07/2021). Vi alguns taparem os ouvidos em meio a uma partida de queimada. Assim como o silêncio que pude “experienciar com elas a calma foi aprendizagem. Bricolei meus modos de ser nas estratégias metodológicas” (ALVES, 2018, p. 98), e comecei então a observar o sussurro entre elas, como os mais velhos, e quase mudos com os não indígenas. O sussurrar enquanto elemento do modo de ser Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro.

### 3.2.1 O que falam e por que não falam da escola

Ao pensar essa pesquisa, um dos elementos que acreditei que seriam destaque é a escola, mas não, mais uma vez estava errada. A ausência da escola nas falas foi o que chamou a atenção. A escola foi citada apenas quando perguntei e não durava muito o assunto, logo partiam para outro tema. Conversamos em meio à brincadeira com a bola de vôlei sobre como estavam realizando as tarefas escolares e sobre os meios que utilizam para isso. As crianças falaram das dificuldades com as disciplinas que não gostavam e que usam mais o meio impresso de apostilas, dependem dos celulares dos pais para assistirem as aulas em vídeo, para realizarem pesquisas ou tirar dúvidas. Dina diz: “Eu faço minhas tarefas quando meu pai chega, porque tem internet”. Re diz: “Eu não gosto de História, não entendo nada”, quando indago Lê sobre suas atividades ele responde: “Eeu faço as minhas na apostila mesmo”.

No primeiro dia de brincadeira, num sábado pela manhã, um dos netos do até então vice-cacique senhor Marinho, me procurou. Levava em mãos uma apostila, ficou parado, me

olhando, até que seu pai que nos observa o encorajou: “Pergunta, filho!”. Seu pai foi um grande amigo na minha adolescência e estava acompanhando suas filhas e filhos. O menino de olhos claros, como os de seus avós, me mostrou a atividade e, para minha sorte, era sobre história do Brasil. Orientei-o, ele só não sabia ainda como deveria colocar no papel. Tratava-se de uma pequena redação, mas o enunciado o confundiu. Pai e filho sorriram para agradecer. Passados os dias, o menino Terena de olhos claros me contou ter sido bem avaliado na atividade, o que me causou alegria em ter contribuído. Mas vale tensionar que a escola, mais especificamente os/as professores/as, precisam considerar as linguagens dos seus alunos/as, tornar um enunciado compreensível, pois, não se trata de limitações em torno da idade, mas de formas de expressões que a escola não considera, ou seja, a falta de entendimento, mas a não compreensão da diferença. Lembrei do que a mãe da Vi, de 9 anos, disse em conversa informal quando a visitei juntamente com o professor Itamar: “Nossos filhos são muito humilhados nessa escola” (Diário de Campo, 21/04/2021).

A humilhação pela qual as crianças indígenas sofrem vai aparecendo nas falas dos adultos e no silêncio das crianças, quando o professor grita, desaprova a vestimenta da criança ou não entende a língua materna dela. Ocorre também quando não há, de parte da escola, uma abertura para o diálogo, para pensar estratégias e tornar a escola um lugar mais acolhedor e “uma escola como um espaço de luta, de confronto, capaz de interpretar o sentido da constituição pluralista de uma sociedade” (NASCIMENTO, 2004, p. 37), e não mais um lugar de sofrimento e humilhação. Por enxergar que a mudança de mentalidade só será ressignificada pelos processos educativos, é que enfatizo a potência da escola. Isso, porém, se dará a partir da interculturalidade ante a monoculturalidade.

É nessa problematização que vislumbramos as possibilidades de uma formação intercultural que contribua para desconstruir as representações negativas das crianças indígenas, que continuam sendo, no contexto brasileiro, crianças que sofrem discriminação devido à nossa incapacidade de ver a heterogeneidade e a diferença como possibilidade de diálogo. (BACKES; PAVAN, 2011, p. 222)

Vi-me como uma xereta, aquela pessoa que fica perguntando sobre pautas desagradáveis, que incomoda e mexe onde não deve. O silêncio ante um assunto tão importante, importante para quem? Eis a questão. A questão não é a escola, mas a forma como ela atua, como as escolas estão educando as crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro. Como mencionado nos capítulos anteriores, as escolas foram citadas pelo até então cacique Deomir Candelário como escolas que não entendem as diferenças culturais. Pelo professor Itamar, elas



foram lembradas como um lugar onde as crianças indígenas sofrem por serem indígenas. Para Luxo, pai do Be, foram ditas como um lugar que poderia aprender a lidar com as diferenças dos indígenas. A mãe da Vi, por sua vez, enxerga a escola como um lugar onde seus filhos são humilhados. O que nos lembra que “o que é normal para a cultura escolar ocidental pode não ser normal para as culturas indígenas” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 216). Lembro que, em conversa informal, Luxo falava sobre a escola e remetia a uma escola indígena. Ele desabafou dizendo que as escolas indígenas geralmente só são de nome, muitas ainda não têm autonomia, são regidas de cima para baixo e que, a seu ver, não são indígenas, isso por compreender que “é um processo, um caminho a ser percorrido; planos e diretrizes não são garantias de uma escola de qualidade para as comunidades indígenas” (NASCIMENTO, 2004, p. 40). A fala de Luxo propunha políticas públicas para indígenas e para a formação de professores, para aprender a lidar com diferenças étnicas.

Brumatti (2007, p. 28) afirma que “[...] as escolas do município não fazem nenhuma modificação em sua estrutura, curricular ou pedagógica, para atender alunos indígenas”, e é por isso que Luxo pensa a formação de professores para os contextos de escola indígena. Para Luxo, a formação de educadores para lidar com a diferença indígena precisa ser dada pelos indígenas, os indígenas podem ensinar os professores e futuros professores sobre cultura e sua importância. Isto precisa ocorrer considerando que a diferença

[...] tem sido teoricamente respeitada como identidade, como singularidade de um povo, um valor social que respeita a multiculturalidade, a pluralidade, mas não como valor de uso no contexto da sociedade nacional. É uma cultura em descompasso com a cultura capitalista, a cultura do ter. (NASCIMENTO, 2004, p. 38)

Por isso, conhecer a cultura do outro indígena, para Luxo, faria a diferença nos processos formativos de novos educadores, pois os professores também sofrem em não entender a diferença cultural das crianças e, o mais triste, não são formados para isso (Diário de Campo, 02/04/2021). Até porque “sempre há espaço para subversões, resistências, transgressões, negociações [...]” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 209-210). Lembro essa questão para retomar que a formação de educadores para contextos interculturais, como escolas que atendem crianças indígenas, requer conhecimentos/saberes para além de conteúdos, requer sensibilidade cultural, re-conhecer e re-aprender ouvir, falar e sentir as diferenças culturais presentes.

Essa situação exemplifica bem o modelo hegemônico que marca a ação pedagógica, que não considera a possibilidade de outras formas de linguagens, senão aquelas que já estão programadas nos planos da escola. [...]. Por isso, a

prática pedagógica pauta-se na visão que reforça a exclusão, a discriminação e busca determinar o papel de cada ser/aluno no contexto da sociedade urbana, como sendo a única referência possível. Um saber etnocêntrico que cada vez mais se perpetua na ação escolar e que expõe, de forma cruel, as crianças a processos contínuos de exclusão. (SOBRINHO, 2011, p. 242)

A partir das considerações dadas por Luxo, retomo a questão do sussurrar. A questão do não gritar com as crianças foi apontada desde o meu primeiro dia. Em conversa com o cacique, eu havia sido alertada de não gritar. O gritar é uma violência, uma agressão para as crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, que acabam reagindo com a desistência/resistência. Resistência, sim. Quem volta para ser agredido quando pode simplesmente escolher não passar mais por isso? Era o caso de minha proposta de pesquisa, não havia obrigatoriedade em participar. De fato, não ouvi em nenhum momento um adulto Terena levantando a voz para uma criança, nem para chamar de longa distância. Via adultos acenando, as crianças iam até o mais velho, sem grito.

Os barulhos, as ofensas, os cantos e as risadas passavam longe de serem gritos. Uma questão que cheguei até pensar que seria difícil para mim, minha descendência Guarani é do *sapukai* (grito em guarani). Os gritos para os Guarani são uma forma de comunicação importante. Nos tempos da Companhia Erva Mate Laranjeira, em Mato Grosso do Sul (1882-1958), os paraguaios criaram formas de *sapukai* (BIGATÃO, 2005) para se localizarem nos ervais. Portanto, para mim, gritar foi naturalizado. Mas aprendi com as crianças a não gritar, com a consciência de que, se o fizesse, as magoaria, e então redobrei o cuidado. Sem apagar minha forma de falar, precisava aprender a sussurrar com elas. O tom da fala é algo muito importante para as crianças no processo de ensino e aprendizagem. Em uma de minhas visitas aos pais de Dina e Deni, percebi que Deni pai me disse: “ela tem dificuldade com a explicação dos professores, é uma questão cultural” (Diário de Campo, 10/04/2021). O falar gritando entra em choque com o sussurrar.

Em entrevista, o professor Itamar contou que “a educação da criança Terena é diferente da educação dos *Purutuye*, você sabe disso. Desde a família, os pais não batem nos filhos, dificilmente. É basicamente a base de diálogo” (Professor Itamar, 06/05/2021). No conviver e no brincar, realmente não ouvi nenhuma vez relatos de que haviam apanhado ou coisa parecida.

Durante uma semana, acompanhei uma euforia das crianças ao falarem de casamento. Haveria um casamento coletivo, alguns pais que estavam há muito tempo juntos e constituíram família iriam formalizar a união na igreja do acampamento Estrela da Manhã. Meninos e meninas comentavam: “o vestido será lindo”, “minha mãe já comprou as tiaras”. O

assunto da semana era o casamento. As meninas falavam mais sobre o assunto e, além delas, o Lebe, de 9 anos, e o Joe, de 6 anos. Fui convidada por Ize, Mily, Fani e Ana, aceitei como uma oportunidade de observá-las em outro lugar e com outros adultos, mas também para não fazer desfeita às minhas leais amigas que estariam de damas de honra na cerimônia de casamento de seus pais.

Fui a primeira a chegar à festa. Entrei no salão da igreja e sentei, ela estava lindamente decorada. Era uma noite fria de junho, as meninas damas de honra já estavam prontas e vieram me cumprimentar. Estavam lindas com seus vestidos longos e cabelos decorados. Mily tremia de frio, mas estavam felizes, sorriam muito, era um dia especial para elas. Minha presença causou cochichos entre os meninos que estavam sentados à minha frente. Joe, Ari, Gael e Kai demoraram para me reconhecer de vestido e máscara. Costumo usar bermudas, tênis e camisetas que quase sempre são de super-heróis ou animes japoneses. Lavi, de 5 anos, estava de florista. Gata, de 8 anos, também estava como convidada. Foi no barulho da banda tocar que vi uma avó se aproximar do neto. Ele havia brincado comigo algumas vezes, mas não o suficiente chamá-lo pelo nome. Ela falou muitas coisas, eu não conseguia nem ler os lábios, ele simplesmente concordou com a cabeça, levantou e foi fazer algo que ela pediu. Ela não cochichou no ouvido, sussurrou. Fiquei impressionada, ele não demonstrou ter dúvidas sobre o que ela disse. Naquela noite, pude ver que o sussurrar faz parte da identidade dos Terena da aldeia Darcy Ribeiro que possuem ligações familiares com os Terena do acampamento Estrela da Manhã. Uma festa sem grito, sem alterar o tom de voz, uma tranquilidade. As crianças circulavam o tempo todo sem fanfarra. Uma linda festa de casamento, a mais diferente que assisti até hoje.

Além dessa festa, fui convidada para a festa de aniversário de 10 anos da Dina, mas não pude participar por questões de saúde e a quis preservar até que fizesse o teste de covid-19, que deu negativo. No aniversário de Ize, eu fui. Uma linda festa. Somaram-se a nós Debi, suas irmãs mais novas, Pedro o irmão caçula de Ize. Uma festa com tema *Frozen*, ela toda de Elsa, princesa do gelo na história da *Disney*. Com a globalização das tecnologias e por considerar as crianças Terena estão em contexto de aldeia urbana, é inevitável que elas deixem de consumir o produto e a ideia de ser princesa, nem que seja por um dia. Sobre essas influências, Silva (2016, p. 141-142) disserta:

[...] até a primeira década dos anos dois mil, até os cinco anos de idade, em média não criávamos meninos, nem meninas, mais crianças, um universo de tudo para todos, sem categorização inicial, fato que começou a mudar com o maior acesso aos bens e consumos através da mídia e no principal espaço que

circulam, a escola, onde identificam seus pares de gênero (menino/menina) e com isso marcam o espaço e o seu entorno através das filas, dos brinquedos e brincadeiras, das vestimentas principalmente para as meninas.

Observei que elas têm acesso aos televisores, celulares para jogar *games*, assistir desenhos animados. Por vezes, vi as meninas assistirem a desenhos de princesa, aliás, um dia a Fani levou uma cartilha para colorir cheio de princesas. Já os meninos consomem bastante futebol e super-heróis; minhas camisetas de heróis sempre eram elogiadas por eles. Brinquedos próprios da cultura não têm, mas elas ressignificam as brincadeiras e os brinquedos com seus modos de ser Terena. Um dia, o senhor Miguel me convidou: “vamos pegar um dia e ensinar essas crianças e fazer peteca, sabia que fomos nós, os Terena que inventamos a peteca, elas precisam aprender, seria uma oficina bem legal” (Diário de Campo, 11/12/2021). Sobre a *Frozen* ser uma das princesas favoritas e essas histórias serem tão consumidas, Silva (2016, p. 177) afirma: “Percebo que os pais atualmente, com os contos e histórias infantis não tem buscado a tradução como os avós fizeram com aquilo que não era de sua cultura, tentando ao máximo a aproximação”. O autor chama isso de agregar e desagregar a família, o que não significa que o modo de ser/estar Terena morrerá, pelo contrário, as fortalecem e as mantêm vivas.

Fui convidada também para assistir à eleição de cacique. Prometi comparecer ao até então cacique Deomir Candelário, senhor Marinho o vice, assim como Itamar e Luxo me chamaram, um dia especial, o dia em que conheci o senhor Miguel Terena, um dos fundadores da aldeia urbana Darcy Ribeiro. Ele até foi comigo de carro para conhecer a dona Nélida, do acampamento Nova Canaã, vizinho do Água Funda.

Figura 13 – Acampamentos Nova Canaã e Água Funda



Fonte: Google Earth. Acesso em: 2 jul. 2021.

*Acampamentos Nova Canaã e Água Funda. Lugar que visitei juntamente com o professor Itamar em abril, conheci o cacique Josué e em dezembro voltei com o senhor Miguel Terena, um dos fundadores da aldeia urbana Darcy Ribeiro, bairro Jardim Noroeste, em Campo Grande/MS.*

A senhora Nélida é Terena e presta alguns projetos de esporte para as crianças e jovens dos acampamentos, mas, naquele dia, ela estava muito ocupada com um evento de bingo, fiquei de voltar outro dia. Voltando aos eventos que participei, todos muito silenciosos e tranquilos, cheguei ao fim da contagem de votos. O cacique Deomir discursou e entregou a liderança a um novo cacique. Mesmo com o microfone, falou para quem estava perto. Empossado depois de discursar, o novo cacique saiu com seu cocar, símbolo de liderança, e subiu na cabine de uma caminhonete junto com outros moradores e eleitores para comemorar, sem gritaria, sem barulho, sem confusão.

Convivendo na calma do sussurro, pude pensar e imaginar essas crianças Terena em uma escola tão barulhenta como as não indígenas. “A floresta deles é bela e silenciosa” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 64) e, como já citado e enfatizado nas falas dos sujeitos, os professores que gritam não aprenderam a lidar com esse modo de ser étnico-cultural da criança Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro e dos acampamentos indígenas em Campo Grande/MS.

Ouvia as crianças falarem muito sobre quem sabe ler e não sabe, aliás, me explicavam que era um dos motivos de algumas reprovações na escola. Apontavam quem não sabe escrever, quem sabe jogar e quem não sabe, sem “excluir”, mas usam como café-com-leite. Joe, Gael, Lavi e Fani eram os pequenos que se arriscavam em brincar com os maiores. Tentava explicar que todos temos limitações, incluindo eu, que não sei jogar futebol, e que todos somos bons em alguma coisa, mas elas sabiam mais que eu respeitar essas particularidades (Diário de Campo, 17/06/2021).

Cheguei à conclusão de que, para as crianças Terena, não basta compreender a Língua Portuguesa de seus professores, existe um ritmo, uma tonalidade para se fazer entender e, assim, poder ensinar. Nas brincadeiras, por vezes as crianças me confessaram que seus pais resistiam à ideia de deixar que os filhos voltem às aulas presenciais. Estávamos em um momento em que as escolas estavam ensaiando o retorno às aulas de forma presencial em modelo de revezamento. O risco de contrair covid-19 era o motivo de tanto receio por parte dos pais. Bia foi uma que me disse: “minha mãe disse que não vou voltar para a escola não” (Diário de Campo, 06/08/2021). Percebi que alguns alunos realmente não retornaram naquele ano de 2021, só no ano seguinte.

Outra questão a ser considerada é a forma como essas crianças da aldeia urbana Darcy Ribeiros veem as escolas não indígenas na cidade frente às escolas nas aldeias. Um dia, enquanto pulávamos corda, Bia, Ana, Ysi e Mily falavam que a escola na aldeia era diferente. Perguntei se na aldeia tem escola, e elas disseram que sim. “Como é?”. As vozes se misturaram. “É muito diferente!” “Diferente como?”, perguntei. Elas começaram a apontar. Mily disse: “É muito diferente, é pertinho”. Ysi disse: “lá eles falam e ensinam Terena”. Bia disse: “Lá tem bicho e mato”. Ana completou: “Lá não tem quadra e nem quadro, prô”. O Lebe entrou na conversa para dizer: “Lá a gente estuda todos juntos!” e, o mais chamativo, foi ouvir delas: “lá é silencioso” (Diário de Campo, 15/07/2021). Esse dado me lembra de um dos relatos do diário de campo de Bergamaschi (2005, p. 226), quando descreve as crianças Guarani em contexto de escola na aldeia: “As idades variam de 3 a 13 anos. [...]. Há uma vivacidade em cada um, nos olhos, no corpo que não se anula entre as classes. Se sentem vontade de sair saem sem autorização, logo retornam. Os passos são imperceptíveis”.

Pelas falas empolgadas e os olhos que brilhavam, percebi que a escola na cidade não tem nada tão interessante para aquelas crianças que moram e circulam na aldeia urbana. A escola na aldeia está muito próxima dos modos de ser e de estar no mundo enquanto crianças Terena, uma escola dentro da natureza, perto de suas moradas e onde vivem suas coletividades e sua cultura, tudo no sussurro do ensinar que não prende. Como elas fotografam essa escola na aldeia, “consequentemente, não há separação entre o sujeito que vê e o sentido que insere no visto, o sentido está no ver e ver é inventar. Não há um segundo mundo a ser acessado, o sentido é imanente ao objeto” (GOMES, 2012, p. 116). Nesse sentido, elas, as crianças, fotografam a escola. Realmente, parece encantador, remete a um sentimento de liberdade no ato de aprender e a escola como espaço aberto e de cores. E a natureza tem muitas cores, diferente do concreto, e foi o que percebi nos desenhos que repetidamente faziam.

Figura 14 – A diferença entre natureza e o concreto



Fonte: Arquivo pessoal.

*Desenho que Dina de dez anos fez.*

Quando Dina disse que havia terminado, questionei sobre o porquê não pintar a casa, e ela respondeu: “Casa não tem cor, é só de cimento” (Diário de Campo, 08/05/2021). Ela fez muitos desenhos como esse e manteve o costume de não pintar as casas. Depois do segundo desenho dela, comecei notar as casas da aldeia e do bairro.

Por vezes, desconsideram-se aspectos que envolvem não somente a feitura do desenho como seu resultado e, com isso, pode-se negligenciar as próprias crianças e suas origens de classe social, étnicas, de gênero. Trata-se de compreender outra maneira de falar e representar a sociedade, neste caso, do lugar das crianças, mudando o ângulo de visão e compreensão do mundo. É empreender esforços por contrariar o anonimato imposto à infância, em especial de crianças bem pequenas. (GOBBI, 2014, p. 154)

Foi no entendimento de que estava representado sua realidade que observei e, realmente, poucas casas são pintadas, a maioria estão apenas rebocadas e, se olharmos bem, que cor sem cor é o cimento diante da aquarela da natureza. Uma menina que encontrei sempre com batom vermelho, roupas coloridas e sua famosa camiseta do flamengo, seu time de futebol

favorito que exibe o vermelho e o preto, aliás, a camiseta rendeu muitas disputas de times nas brincadeiras.

Foi Dina quem me disse um dia: “Perguntam se sou índia, eu digo que sou!” (Diário de Campo, 05/07/2021). Ela aproveitou para perguntar se eu era índia, respondi que minha família é de origem de Guarani e que, inclusive, falo Guarani, mas não pertencço a nenhuma aldeia, por isso e outras questões. Não poderia dizer que era indígena, e aproveitei para dizer que também tinha muito orgulho de ter sangue Guarani. Ela sorriu como se dissesse “eu também”. Por vezes, vi que as crianças e os mais velhos, como o professor Itamar, Luxo e o cacique Deomir, me viam como parente, como um deles, e fiquei feliz por isso. Mas é sobre a questão de estar na escola e estar sempre sendo questionada sobre a pertença cultural que pretendo dar ênfase a partir da fala de Dina. Olhei para aquelas crianças correndo e brincando e me coloquei a pensar: quantas vezes elas precisaram responder a essa pergunta? Isso para colegas e professores, todas teriam a mesma segurança em afirmar que sim, sou índia! Nas pesquisas de (BRUMATTI, 2007), entre outras com as quais dialogo nesse trabalho, é perceptível que nem todas as crianças dizem que sim, alguns chamam isso de negar a sua etnicidade; já eu, assim como muitos dos pesquisadores como Alves (2017), Cruz (2009), Calderoni (2011, 2016), comungamos com Bhabha (2010), em que elas apenas negociam uma identidade que seja mais aceita, as mantenham vivas e não sofram retaliações. Cruz (2009, p. 66) explica o processo de negociação e

[...] chama de “tradução”, ou seja, elas carregam traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias que foram marcadas, porém são produtos de várias histórias e culturas interconectadas, estando irrevogavelmente traduzidas. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos, produto das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais, criando muitos tipos de sociedades multiculturais.

Nem a escola e nem a educação foram diminuídas por essas crianças e pelos pais. O que eu consegui perceber é que, no currículo escolar e de cursos aos moldes eurocêntricos, colonialistas, individualistas e monoculturais, os indígenas não têm espaço. A prevalência desses currículos impostos limita os processos próprios de ensino-aprendizagem, pois desqualifica seus saberes e suas etnicidades, violenta seus modos de ser, subalterniza suas capacidades de ser, saber e poder, além de tentar matar suas formas coletivas de estar no mundo. “Acreditamos que a formação intercultural poderá contribuir para a desconstruir essas representações, que muitas vezes são acionadas com as melhores intenções, mas que acabam contribuindo para inferiorizar e subalternizar os diferentes” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 221).



A implementação da Lei n. 11.645/2008 nos currículos escolares e de curso é potente no sentido de formar uma sociedade de justiça sociocultural, sua obrigatoriedade tensiona os currículos para uma perspectiva intercultural. Porém, dos quatorze anos de sua implantação as mudanças são amenas diante do esperado, como aponta Colman (2018). Nas vozes das crianças e dos mais velhos, é possível notar um sonho, pois enxergam a importância e a potência da escola e da educação. Sonham com uma escola que acolha as suas especificidades étnico-culturais, valoriza os seus saberes e as suas existências, um lugar onde haja espaço para as diferenças do ser, do saber e do poder. Uma escola que eduque para o viver bem de todos.

### **3.3 Resistir e re-existir: estratégias de negociações, apropriações, ressignificações e resistências das crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, município de Campo Grande/MS para a manutenção e a produção da identidade Terena**

O desenho do resistir aqui demonstra que “a resistência assim concebida, situada no universo das potências, da criação, da inovação, possibilita, na pesquisa, reeditar a curiosidade, o xeretar, jogando pitadas de intuição e imaginação no caldo das racionalidades científicas” (ZANELLA; FURTADO, 2012, p. 206). Com rigor teórico-metodológico, a pesquisa no brincar do brincar com crianças Terena na aldeia urbana Darcy Ribeiro demonstra que a manutenção e a produção da identidade Terena está atravessada, encharcada por estratégias de negociações, de apropriações, de ressignificações e de resistência.

[Portanto] nestes meandros, o pesquisador que se faz olho dos acontecimentos precisa desterritorializar-se e desapegar-se das formas conformadas e por certo convenientes de pesquisar para constantemente olhar-se nos acontecimentos e reinventar modos de estar com outros, de ler os contextos inexoravelmente plurais, de pesquisar. (ZANELLA; FURTADO, 2012, p. 206)

A pesquisa que se deu no brincar já carrega o movimento desterritorializante em pesquisar. Ser adulto e brincar junto é um desapego da figura fixa que não brinca. Olhar-se nos acontecimentos é a própria experiência de com-viver. Mesmo que a brincadeira seja um momento de descontração, em alguns momentos se torna arenas de disputas, um jogo de queimada pode se tornar uma discussão de gênero. Meninos contra meninas, meninos são melhores, meninas são, por serem mais espertas, coisas que as crianças iam defendendo para montar um time. Acabou que, até o fim do dia, os meninos queriam entrar no time das meninas. Lebe, de 9 anos, foi o primeiro. Depois veio o Gael, de 6 anos, e Ana, de 9 anos, migrou para o lado dos meninos junto com Ysi, que tem a mesma idade. Com o passar dos dias, já não havia

mais essa questão de meninos e meninas para nenhuma brincadeira, “uma outra marca, de uma certa igualdade de gênero, nas aldeias Terena as atividades esportivas como jogos de futebol e voleibol, as meninas e meninos formam um único time que disputarão aquela partida” (SILVA, 2016, p. 142). Isso não quer dizer que as relações tenham se tornado simétricas, mas os lugares se tornaram mais democráticos. Num tatear, as crianças foram percebendo que os lugares não precisavam ser engessados.

A questão de lugares engessados entra em contradição quando sugeri brincar em outro lugar, talvez outro campinho, e a resposta foi: “Tem dois campinhos, mas esse é melhor, tem rede, é perto de casa e ninguém zoa<sup>53</sup> a gente” (Rael, Diário de Campo, 13/05/2021). A partir de Bhabha (2007), Backes e Pavan (2011, p. 211) afirmam que os estereótipos “produzem visões congeladas e cristalizadas das identidades dos sujeitos, instituindo-os como sujeitos patológicos, deficitários, inferiores, selvagens, canibais, horrendos. Entretanto, mesmo nessa classificação binária, houve processos de hibridização”.

A ideia de explorar outros lugares não deu certo, pois foi frustrada por um motivo muito forte. O campinho dentro da aldeia é um lugar onde as crianças se sentem protegidas e onde elas não precisam se desgastar com negociações, elas podem se divertirem sendo étnico-culturalmente aceitas, pertencentes. Zoar está para diminuir a diferença, humilhar suas especificidades culturais, estereotipar e estigmatizar, mas “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (HALL, 2005, p. 110). Quando perguntei a Rael sobre o porquê da zoação, Lebe, respondeu: “Porque a gente é índio” (Lebe, Diário de Campo, 13/05/2021). Rael não era de falar muito, só concordou com a cabeça. Foi quando disse que ficaríamos só ali mesmo. Em nenhum momento elas cogitaram brincar em outro lugar.

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (KRENAK, 2019, p. 32-33)

---

<sup>53</sup> O mesmo que escarnecendo, gozando, gracejando, implicando, mangando, mofando, motejando, ridicularizando, zumbindo (ZOANDO, 2022).

Ver a diferença pelo lado positivo ainda não faz parte da mentalidade atual, mas tem sido tensionada pelos movimentos sociais, bem como pelo movimento indígena. Como na citação de Krenak acima, uma liderança intelectual indígena. Portanto, vale compreender que

[...] essa valorização não é fruto do acaso. Ela tem a ver, entre outras questões, com as lutas históricas dos movimentos indígenas, dos movimentos afro-brasileiros, dos movimentos feministas. Ela tem a ver também com o paulatino processo de democratização dos espaços acadêmicos. (BACKES; PAVAN, 2011, p. 208)

Movimentos de microrrevoluções têm questionado e demonstrado o lado positivo da diferença nos currículos, incluindo os escolares, pautados em movimentos contra hegemônico e de subversão, pois se trata de

[...] cantar sem partitura, torcendo as notas; livrar-se das bandeiras; deslocar-se das tribos; colocar em xeque os discursos centralizadores; rachar as palavras; desgrudar-se dos medos; aventurar-se a dar gargalhadas; ironizar o cinismo; rir da burocracia; fabricar janelas e portas por onde se possa fugir; abrir passagens e fendas; encontrar brechas; fazer de si uma obra de arte; constituir-se concomitantemente à produção de um trabalho de pesquisa. (LEMOS *et al.*, 2012, p. 221)

Foi pelas antipartituras que compreendi que “as crianças indígenas negociam a todo momento com o espaço urbano a sua identidade étnica” (VIEIRA, 2015, p. 148). A zoação é a repetição ecoada do preconceito, do racismo e dos estereótipos com relação à diferença das crianças Terena da aldeia Darcy Ribeiro, pois “[...] associaram a diferença à inferioridade, ao déficit, à incivilidade” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 213), uma diferença marcadamente étnica. A estratégia de resistência está em permanecer no lugar seguro para evitar possíveis constrangimentos e conflitos que são evitáveis. Ao atuar em uma perspectiva inter/multicultural, “estaremos contribuindo para ressignificar as representações cristalizadas pela lógica colonizadora, que aparecem como naturais, ainda que sejam efetivamente frutos da cultura” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 219). É preciso continuar com processos educativos inter/multiculturais, educar para bons viveres, e isso é legitimado pelo processo de implementação da Lei n. 11.645/2008.

O Diário de Campo no bricolagem metodológico se torna um dispositivo que aciona as memórias, isso num ir e vir descompassado. A zoação em discussão me fez voltar ao Diário de Campo. Precisava confirmar uma lembrança com Lebe me dizendo mais uma vez: “porque a gente é índio”. Isso foi dito quando me apontava crianças não indígenas que corriam entorno do campinho atrás de pipas: “Está vendo aqueles meninos, prô? Eles xingam a gente!”, e o

motivo dos xingamentos está na diferença, no pertencimento étnico e, mais uma vez, um lugar que consideram seguro se torna lugar de disputa e de resistência. Vieira (2015) fala dessa construção do imaginário brasileiro a respeito dos indígenas, uma imagem congelada, generalizada, racializada e estereotipada. Segundo ele, “a fala da criança deixa evidente que o preconceito e a discriminação com relação aos povos indígenas estão ainda vinculados a imagens presas às raízes históricas de dominação, ou seja, a de índio exótico e selvagem” (VIEIRA, 2015, p. 203).

Os xingamentos não merecem ecos, até porque foram repetidamente pronunciados e divulgados por mais de 500 anos. No entanto, na chamada contemporaneidade, a zoação é uma construção histórica para diminuir, explorar e matar. Uma castração cultural que não merece palco. Porém, tem impactos na forma como essas crianças indígenas vivem e reafirmam, negociam e resistem enquanto sujeitos etnicamente marcados, bem como rasurados pelos afetamentos e pelas resistências.

Outra questão presente e significativa é a participação das igrejas evangélicas. A maioria das crianças com as quais brinquei frequentavam igrejas evangélicas onde eu pude participar de algumas celebrações. Vivenciei momentos singulares que me fizeram pensar como as famílias Terena estão ressignificando as religiosidades e como isso interfere na identidade das crianças. Como alguém que já viveu em contexto de igreja evangélica, foi inevitável que meus pensamentos comparativos se manifestassem, desde a forma receptível, do não constranger em anunciar minha presença, dos sussurros nos cumprimentos, até a mensagem oficial sem gritos ou qualquer alteração de tonalidade da voz, as canções que, com animação contida, entrava no ritmo. Um cultuar que ainda não havia vivenciado. Um cultuar animador, ao mesmo tempo sereno, sentimentos concomitantes e contaminantes. Não desaprovo ou defendo as religiões, mas aponto que, para minha experiência de cristã, enxergo ressignificações, até porque as famílias não deixam suas medicinas, suas crenças, suas festividades e, o mais importante, seus modos de ser Terena. Ambiguidades híbridas.

Desde a falta do púlpito, aquele lugar mais alto, uma tribuna elevada, a liberdade dos congregados passarem a louvar, a participação dos demais para cantar e dançar. Foram muitas novidades que estranhei enquanto gostei. Assisti desde casamentos coletivos até aniversários. Todas convidativas ao retorno, ao ser acolhido e a celebrar estar junto, em comunidade. A religião cristã, ressignificada pelas famílias indígenas da aldeia urbana Darcy Ribeiro, tem um papel importante no processo formativo da identidade das crianças. Esse modo de ser que percebi, no estranhamento das minhas tatuagens, da crítica às bebidas alcoólicas e

às drogas ilícitas, algo que a religião não enxerga como positiva e as crianças aprendem a reprovar em seu modo de ser e verbalizar.

Um dia me perguntei: “Quais os desafios das gerações de hoje para com a cultura Terena? Estariam elas engajadas pelo fortalecimento da mesma? Estaria o cacique certo ao dizer que os pais não estão ensinando os filhos? Estariam esses pais reféns do mercado de trabalho e entraram na rotina dos não indígenas?” (Diário de Campo, 25/06/2021). Perguntas que, em entrevista com perguntas abertas, pude reelaborar.

*“A última vez que conversei com ele, por mais que ele estudou, ele nunca esqueceu de falar na língua dele. Quando ele vai para a aldeia, ele dança a dança do bate-pau, é isso, ele conquistou o espaço dele. Eu acho assim, que a criança de hoje poderia voltar no lugar onde nasceu preparado já, conhecendo as próprias ferramentas de hoje, a tecnologia em favor do povo, conhecendo suas origens, tendo orgulho.”* (Cacique Deomir Candelário, 14/12/2021).

O cacique me explicou isso quando perguntei sobre a importância das crianças para o povo Terena. Usou o exemplo de um Terena formado em agronomia para dizer que acredita que a educação na formação profissional pode ser favorável a sobrevivência e ao fortalecimento do povo, uma apropriação de conhecimentos dos não indígenas para ampliar as possibilidades de viver e produzir em comunidade, algo que entra em contraste com as desvantagens de estar em contextos de origem com os mais velhos, em contatos ancestrais do território. Sobre isso, Vieira (2015, p. 156) afirma:

[...] pude escutar por meio do diálogo com as lideranças da aldeia indígena urbana Darci Ribeiro que as crianças indígenas na cidade estão em “desvantagem”, principalmente porque estão perdendo o contato diário com o seu povo, sua cultura, sua tradição e sua vida comunitária. Por esse motivo, os pais e os avós procuram dedicar um tempo maior para sempre ouvir as crianças, brincar com elas e contar histórias e mitos. Sempre que podem, despertam o interesse das crianças em conhecer mais sobre a cultura e as tradições.

Nas falas dos mais velhos, compreendi que a questão da ancestralidade e da própria manutenção da cultura não deixa de ser importante, mas precisa ser ressignificada para sobreviver em uma modernidade tecnológica e de contexto urbano. Isso pode ser benéfico para a manutenção das identidades indígenas e para re-existir, mas que exige conhecer suas origens e se orgulhar de seu pertencimento étnico, um resistir para re-existir. Fazer conhecer suas origens é papel da família, segundo o cacique Deomir: “Hoje eu percebo que a companhia dos pais é necessária, que orienta seus filhos a suas origens também, ele vai estudando e vai

alcançando, ele vai se capacitando. Eu penso assim” (Cacique Deomir Candelário, 14/12/2021). Ao estar na aldeia, percebi que muitas mães não trabalham de forma remunerada, apenas o pai, e essas mães desempenhavam outro tipo de trabalho, o cuidado, que a fala do cacique desenha: “Nossos pais educavam dessa forma, uma educação para enfrentar a vida, primeiro enfrentar a vida da maneira que vier, a escola dos pais é assim, a escola dos pais é na casa, no convívio com os filhos, a educação dos filhos é estar sempre com eles” (Cacique Deomir Candelário, 14/12/2021). Ora ou outra, mães como a mãe da Dina, do Lebe, do Re, da Vi e da Kai, vinham dar uma espiada nas brincadeiras. Via do campinho Ysi, Ari e Mily ajudando sua mãe a lavar as roupas, toda a família empenhada nos afazeres. Do outro lado, a mãe e o pai de Rael, sempre me acenavam. Os pais do Be também eram bem presentes.

A presença dos pais nesses momentos remetia ao cuidado para com seus filhos e, por vezes, me agradeciam por estar proporcionando esses momentos de lazer e aprendizado aos filhos, principalmente em um momento de isolamento que a pandemia havia causado. Outras vezes os pais assistiam às brincadeiras para se divertirem mesmo. Nos momentos em que pude participar dos eventos da comunidade, os agradecimentos e elogios vinham para me encorajar, um sentimento de confiança depositada em mim para incentivar as crianças aos estudos, ou seja, um exemplo a ser seguido. Isso foi algo que uma avó me disse quando fiz uma visita a igreja do acampamento Estrela da Manhã. O professor Itamar ficava até mais tranquilo quando se atrasava para chegar em casa porque seu filho estava comigo no campinho.

No contexto de aldeia urbana, nem todas as famílias indígenas podem desfrutar do conforto que é se dedicar para cuidar de seus entes, pois “[...] nem todas as famílias têm esses momentos com as crianças. Em algumas famílias, o tempo acaba sendo limitado, pois os pais trabalham em período integral e as crianças ficam na escola e nos projetos [...]” (VIEIRA, 2015, p. 156), já que tudo depende de dinheiro para sobreviver. Um fato triste foi a morte do pai da Kai. Ele havia sido atropelado quando ia ao trabalho, em Miranda/MS. Soube da má notícia assim que desci do carro; foi Lebe quem me contou: “Prô, o pai da Kai morreu”. Kai não demorou muito para vir justificar: “Prô, hoje eu não vou poder participar, meu pai morreu e nós vamos para a aldeia velar ele”. Olhos que me pediam um abraço, não resisti e a abracei, foi quando ela chorou. Estava, além de triste, preocupada com sua mãe e disse: “Minha mãe está arrasada e não para de chorar”. Elas estavam esperando o ônibus que as levariam para Miranda/MS para poder enterrar o pai: “Nós vamos de ônibus para a aldeia velar ele” (Diário de Campo, 16/07/2021).

Dias depois, Lebe me disse que a mãe de Kai estava virando a noite para fazer pastéis para vender e sustentar os filhos: “Sabia, prô, a mãe da Kai está fazendo pastéis a noite

e vender de dia para ganhar um dinheiro” (Diário de Campo, 28/07/2021). Ela tinha um bebê de colo. Lebe ainda me contou que a mãe passava quase o tempo todo chorando: “Coitada, minha mãe falou que ela ainda chora muito, está desesperada, disse que está querendo voltar para a aldeia”. Ela, a mãe de Kai, era uma das mães que não trabalhavam fora para cuidar dos filhos, incluindo o recém-nascido. Além do luto, a questão financeira provavelmente a preocupava e, nas palavras do Lebe, a desesperava, até para pensar em voltar para a aldeia de origem. De fato, não há como não entrar na corrida do mercado de trabalho na circunstância de se manter em contexto urbano; vender pastéis é uma estratégia de sobrevivência dessa mãe, agora viúva.

Foi essa mãe quem, em uma visita, me falava orgulhosa de que seus filhos compreendem tudo em Terena. Os mais velhos, inclusive, são fluentes, e eles aprenderam porque ela e o marido só falam Terena em casa. Foi essa mãe quem me apresentou a planta indígena Rosário, ela quem cultivava em um canteiro a lembrança de sua cultura. Kai, um dia, em uma partida de queimada, me disse que ela entende tudo em Terena, mas não fala, algo que duvidei depois dela me corrigir quando pronunciei mal *unatí*. Bia também disse que entende tudo, mas não fala bem; já sua irmã mais velha fala bem. Perguntei: “você fala Terena?”, Kai disse: “entendo tudo, mas não falo, quem fala bem é minha irmã mais velha e meu irmão”. Bia disse: “eu também entendo, só que eu não consigo falar, minha irmã fala tudo, ela morou bastante na aldeia, lá eles falam sempre Terena”. Eu disse: “Eu já aprendi *unatí*”, elas riram e foi quando Kai me corrigiu. E num momento de distração, pronunciando as palavras em Terena que havia aprendido, levei uma bolada bem na cara. (Diário de Campo, 05/07/2021).

Daí as perguntas: por que os não indígenas não aprendem as línguas indígenas? Por que só eles precisam aprender a nossa? A questão está na lógica da modernidade, não existe interesse em aprender elementos da cultura do outro subalternizado. As línguas indígenas ainda não são consideradas dentro de aspectos oficiais do idioma, elas estão no lugar dos dialetos, sublínguas. Sobrinho (2011, p. 226), quando fala da criança Sateré-Mawé, aponta:

[...] familiarizadas com sua linguagem, que é considerada pelo mercado linguístico como “não legítimas”, têm negadas as suas formas de se comunicar com o mundo e são “levadas” a culpabilizarem-se por seus fracassos, pois o modelo escolar não considera os elementos de sua cultura como componente da cultura escolar, nem muito menos da cultura da escola.

Uma questão que fora dos muros escolares atravessa é o falar ou não falar a língua Terena. A vergonha ou o receio em falar carrega a resistência da criança indígena. Falar o português é o aceitável para os não indígenas, na escola, no mercado e nos espaços em que

circulam. Não ensinar Terena para os filhos é tornar a vida das crianças indígenas menos conflituosa. É uma estratégia para que elas possam circular e acessar lugares outros que muitos dos pais sofreram pela etnicidade e por não falarem português. Desde criança, a orientação dos meus mais velhos era não falar Guarani fora de casa, pois as pessoas ririam de mim porque é língua de bugre. Foi assim que fui deixando de falar fluentemente, o uso pejorativo de bugre enquanto sinônimo de sujeito atrasado, preguiçoso e contra o progresso me convenceu há até pouco tempo<sup>54</sup>.

Falar ou não falar, onde e quando falar uma língua indígena não é uma escolha livre. Ela é imposta pelos currículos sociais, está na mentalidade nacional, para não dizer mundial. É uma forma hierarquicamente excludente e violenta que marca o lugar de fala e quem tem o direito de fala. Um transgredir a lógica está na formação de guetos étnico-culturais que criam as fissuras, os espaços outros, as linhas imaginárias, como as que separam a aldeia urbana Darcy Ribeiro do resto do bairro em um lugar onde se pode ou não falar. Ali é livre escolher.

Vi resistência na questão da vacinação contra a covid-19. Uns eram adeptos e outros contra, por temerem. O medo estava desde erros médicos, até boatos de que a vacina era para matar indígenas. As justificativas são o reflexo do processo histórico de uma colonização genocida. Desconfiar está para sobreviver, mesmo correndo riscos. Outra questão era a fé na medicina tradicional, algumas famílias mais tradicionais se sentiam imunes por meio de suas medicinas. As opiniões eram divergentes, uns tomaram a vacina sem questionar, outros tomaram a vacina sem abrir mão de suas medicinas.

As crianças falavam pouco sobre a covid-19: “O irmão do meu pai morreu de covid e um amigo do trabalho dele também” (J, Diário de Campo, 16/07/2021). Pude perceber que elas compreendiam pouco sobre a urgência e o perigo da situação. Comiam junto. Tomavam água no mesmo copo, compartilhavam objetos e tinham contato físico o tempo todo. Joe, de 6 anos, brincava com a tosse ou o espirro de alguém: “Olha a covid!”, “Está com covid”. Foi o cacique que, em entrevista, me disse que o maior desafio com as crianças em um momento pandêmico, em que deveriam ficar todos em casa, era inviável: “A criança indígena é livre!” (Cacique Deomir Candelário, 14/12/2021). As crianças perguntavam do porquê eu estava sempre de máscara. A todo tempo diziam: “tira a máscara, prô!”, voltava a explicar que não poderia fazer isso e colocar a saúde deles em risco, mas é como Vieira (2015, p. 154) declara: “É possível verificar o quanto a criança indígena tem o respeito e o reconhecimento de sua comunidade. Ela tem uma liberdade de escolha e decisão muito diferente das crianças não

---

<sup>54</sup> Cf. Capítulo I desta tese.



indígenas”. Quando tirava a máscara para tomar água em um lugar mais afastado delas, ficavam todas olhando curiosas. Inevitável não sorrir para olhares tão curiosos. Elas não estavam muito preocupadas com a contaminação por falta de compreenderem a gravidade do contágio, mas considerei também que era por serem corajosas e fortes.

Como elas são corajosas e resistentes. Além das dificuldades na precariedade de moradia e de consumo, elas enfrentam preconceitos diariamente e, mesmo assim, seguem sorrindo, brincando. Há muita coragem e resistência em quem sorri mesmo com frio, com fome e naquela que gargalha enquanto é zoadado. São reinvenções de ser, ver e estar num contexto de aldeia urbana em constantes negociações para viver/brincar. É circular suas especificidades culturais no lugar limitado da aldeia para contaminar com suas diferenças o outro lado da fronteira.

Fui tão contaminada que me via muitas vezes como elas, uma criança. Foi assim que um dia subi no pé de jatobá do mato para resgatar uma das bolas. As bolas geralmente eram salvas por adultos de maior estatura e força que a minha. Naquele dia, não havia ninguém semelhante, não poderia deixar uma das crianças se arriscarem naquela altura toda, era perigoso. Tinha que ser eu, a moda antiga, descalça, como fazia quando criança. Tirei o tênis e as meias, elas me olhavam como se eu não fosse conseguir. Foi o Gordo, um não indígena quase loiro, com sardas, de 13 anos e que não tem nada de gordo além do apelido, e o Re que me deram pé para subir, galho após galho, até conseguir alcançar o galho certo e chacoalhar. A bola caiu com comemoração. Depois o desafio de descer, os pés destreinados ardiam, mas fui com cuidado até que pudesse pular e pulei. Fui admirada por elas: “A senhora sabe mesmo trepar nas árvores!” Tirando o “senhora”, me senti uma criança que acabara de fazer uma proeza. Sentia-me assim sempre que tombava no campinho, tomava boladas na cara, na cabeça e na testa, coisas que acontecem quando se permite brincar. Por vezes, precisei usar a torneira do jardim do professor Itamar para limpar os braços, as mãos e o rosto, estava toda suja de terra vermelha. Uma sujeira tão boa de afetos, criatividade, aprendizagem, alegrias e vida vivida. Para tornar a despedida agradável, um docinho, mas eles só seriam doces se todas as crianças entre irmãozinhos e irmãzinhas também ganhassem três a quatro doces a mais, entre uma trapaça ou outra para nos despedirmos com risadas.

### 3.3.1 Desigualdades e violência

O *Sumak Kawsay* [Bom Viver], em tradução literal, seria a vida em plenitude, a excelência, o melhor, o bonito. Mas, interpretados em termos políticos, trata-se da própria vida, uma mistura de ações e vontades políticas que significam mudanças para que não falte às pessoas o pão de cada dia, para que não existam essas desigualdades sociais de homens e mulheres. O *Sumak Kawsay* é o sonho, não apenas para os indígenas, mas também para todos os humanos. (Blaca Chancoso, indígena otavaleña in ACOSTA, 2019, p. 15)

Parece contraditório falar em bem viver num subcapítulo que quer tratar de desigualdades e violência, mas não é sobre contradição, e sim sobre giro contra-hegemônico. Dentro da lógica do bem viver não existe espaço para tais injustiças, ela é pensada para igualdade, equidade e justiça socioepistêmica para todos os seres vivos. Como melhor explicado em capítulo anterior, o bem viver é a filosofia de vida de alguns povos indígenas, uma lógica que tem muito a ensinar sobre humanidade. Um sonho, como na epígrafe que abre esta seção. É um sonho sonhado para todos os humanos em sintonia com o ritmo dançante da natureza.

Recapitulando o lugar da desigualdade e da violência, são mazelas da modernidade/colonialidade que têm aumentado historicamente, bem como no sistema neocapitalista e com a globalização e, mais ainda, na conjuntura pandêmica. As desigualdades se diluem nas relações de classe, gênero, cor, etnia, raça e tantas outras formas. Nessa pesquisa, ela marca presença no processo formativo das identidades das crianças Terena que moram e circulam na aldeia urbana Darcy Ribeiro, em Campo Grande/MS. Foi a partir do brincar com as crianças e nas falas que soam, em meio aos movimentos de brincadeiras, o manifestar das desigualdades, da violência, da dependência de drogas ilícitas e da marginalização dos corpos étnico-raciais.

Durante todo o meu com-viver com as crianças, jovens também indígenas circulavam e nos observavam, por vezes punham cadeiras para nos ver brincar. Algumas vezes sentia as crianças tensas com as rondas policiais, assim como algumas vezes presenciei batidas policiais. Os alvos eram esses mesmos jovens, isso bem próximo ao campinho onde costumamos brincar. Em uma conversa com Vânio, ouvi que as drogas e a bebida alcoólica eram a maior preocupação quanto aos jovens, e essa era a sua luta, tirar esses jovens do lugar marginal. O cacique Deomir me dizia que esses jovens estavam nessas situações por não conhecerem outros caminhos, assim como ninguém ainda tentou ensinar os caminhos para

outras oportunidades, como estudos, faculdades, cursos técnicos. Essas demandas de oportunidades eram sempre uma pauta em nossas conversas. Entendi que os jovens terminam o ensino médio e não sabem procurar os meios para seguirem com os estudos. Em outra conversa, a questão do preconceito sobressaiu e eu ouvi que aqueles jovens foram desencorajados a seguirem seus estudos. “Ninguém acredita na capacidade de nós índio” (Cacique Deomir Candelário, 14/12/2021). Foi em uma roda de conversa na calçada da casa de Luxo, junto ao professor Itamar, que ouvi: “Nós somos muito capazes de qualquer coisa que o *purutuye* diga que não somos” (Diário de Campo, 02/04/2021).

O cacique, por vezes, me disse que achava muito positivo a minha presença naquele lugar, me via como um exemplo de que se podem quebrar paradigmas, e esses jovens estavam assistindo a isso. Foi no brincar com as crianças que acabei por observar os jovens se aproximando do projeto, perguntava: seria afetamento? Que efeitos isso produziria? Pensando nesses jovens que nos assistem desde o início enquanto fumam maconha e tomavam seu tereré, lembrei de algo, algo que quase me capturou na juventude, que com palavras se fere de morte. Pensei se eles haviam sido feridos em algum momento de suas histórias, talvez estejam apenas em choque. Como escreve Fanon (2008, p. 190), “a desgraça e a desumanidade do branco consistem em ter matado o homem em algum lugar. Consiste, ainda hoje, em organizar racionalmente essa desumanização”. E com as palavras de Luxo e do cacique Deomir, fica evidente que esses jovens, desde crianças, são marginalizados, desumanizados.

A criança Terena é o eixo dessas discussões. Elas foram o tempo todo incomodadas com a presença dessas questões. A presença das drogas, da polícia e das bebidas alcoólicas era reprovada por elas, incomodava ao ponto de externarem verbalmente: “Prô, uns caras esconderam maconha ali, vem ver” (Lebe, Diário de Campo, 06/08/2021). “Eles sempre escondem no quintal de minha casa, minha mãe já pediu para pararem” (Bia, Diário de Campo, 06/08/2021). Rael, por vezes, reclamou do mau cheiro: “nossa, que fedor de maconha” (Diário de Campo, 05/07/2021), mesmo com a máscara cobrindo o meu nariz, alguns dias tive náuseas também. Imaginei aquele menino estaria mais ou menos assim, tapava o nariz com a camisa sempre, o cheiro o incomodava. Pais que bebiam e os que não bebiam eram lembrados também, com ar de reprovação e vergonha.

A desigualdade não deixa de ser uma violência, já que ela classifica quem é civilizado e quem não é. O humano, o quase-humano e o selvagem. Hierarquizações entre etnias, raças, gênero, cores e corpos. Impõe um lugar para o outro, a favela, as periferias. Mata suas perspectivas e seus sonhos, pois criam um imaginário que todos são capazes quando não dão possibilidades para que sejam e, o mais cruel, pelo discurso da meritocracia, faz com que

quem sofre se sinta culpado pela sua situação. Uma violência que é preta, parda, indígena e pobre, “condenados”, para parafrasear Fanon (1968), condenados pelo sistema perverso e “devorador de planeta”, para parafrasear Davi Kopenawa (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

Corrêa (2009, p. 200) traz a realidade dos Baré em contexto urbano em Manaus e cita que “há pessoas que se encontram em situações de extrema marginalidade. Algumas são vigias de carros e vinculam-se às galerias e ao tráfico de drogas”. Os dados estatísticos estão nas mídias diariamente e mostram, além de números, as cores e os lugares da marginalidade, da violência e da desigualdade.

Um dia, diante dos sumiços dos lápis de cor, comentei com Dina não entender como foram sumir tantos lápis, e Dina disse que, provavelmente, as crianças estavam levando, porque elas não têm em casa e é comum isso acontecer, inclusive na escola. “Deve ser as crianças mesmo, prô, quem não tem em casa faz isso, até na escola é assim” (Diário de Campo, 17/06/2021), esse fato me faz lembrar que a ideia de “posse” é um valor (infelizmente) da nossa cultura, não indígena.

Reiterando o que já foi exposto, as negociações operadas nos “entre-lugares” não destituem os Terena de sua condição étnica, mas as relações econômicas, desiguais e assimétricas, com a sociedade envolvente, preponderantemente individualistas e exploratórias, têm oferecido riscos consideráveis à própria sobrevivência desses povos. (MUSSI, 2006, p. 308)

Os sumiços dos lápis não pareciam ser reprovados por Dina. Era simples compreender que quem levou foi porque precisava, não havia injustiça, como um movimento do impulso de sobrevivência. Pensei comigo: seria tão tranquilo para mim se pedissem, meu lado nada indígena e colonialista para enxergar que pedir permissão só é importante para mim, como já mencionado, a ideia de posse não faz parte da cultura dos povos indígenas, as crianças Terena aprendem cedo a ocupar o que precisam sem pedir, sem implorar, sem mendigar, e foi quando lembrei de uma das falas de Luxo sobre coisas que pensamos ser simples. Simples pedir um copo d’água, simples não negar. Ele contou que, certo dia, um aluno Terena, pequeno, uma criança que não falava nada de português em escola não indígena (onde ele, por ocasião, estava para acompanhar seu filho), ouviu uma professora entrar na coordenação levando essa criança: “não sei o que essa criança quer, ela não para e só fica falando repetidamente *une*. Por sorte, eu estava lá e disse: se me permite, esse menino só está pedindo água”. Simples, mas somente para ele, que compreendia a língua Terena. Ele relatou esse ocorrido para falar da importância da presença de indígenas nas escolas, nem que seja para monitoria ou para prestar assistência para esses professores que não possuem nenhuma formação para as diferenças étnicas.

Coisas tão simples quanto pedir água, sobreviver e ter um lápis para desenhar e pintar, assim como ter oportunidades para ocupar lugares não marginais, não cabem para todos dentro da lógica da sociedade que prioriza a economia à vida, assimétrica, desigual, individualista e exploradora, como demonstra Mussi (2006). Portanto, romper paradigmas para sobreviver étnico-culturalmente não é nada simples para as crianças Terena com quem brinquei e com as quais com-vivi. E é sobre começar a aprender e a ensinar a pensar outros paradigmas que a epistemologia do bem viver se propõe. Como explica Makuxi (2020, p. 37-38), “a nossa maneira de resistir e continuar interagindo com os mundos deve servir de bom exemplo de como subverter os efeitos da supremacia que chegou com o invasor, o unilateralismo imperial e monoteísta cristão”. Nesse sentido,

Romper com as hierarquias; sair do previsto; ousar com espanto e estranhamento. Inquietar-se com a reprodução; perder os roteiros e descolar-se das fotos; dançar com o pensamento. Historicizar sem começos e finalidades; navegar sem bússola em meio às intempéries e surpresas do percurso, deixando-se afectar pelas ressonâncias do processo; desmontar os dispositivos; criar e experimentar; interrogar ética, estética e politicamente os acontecimentos; deslizar à deriva; implodir totalitarismos; fabricar roteiros outros de estudos para além das homogeneizações das agendas de pesquisa. (LEMOS *et al.*, 2012, p. 221)

É uma epistemologia que repensa a nossa própria criação enquanto ser natureza, nossa existência enquanto dependente da natureza e dos outros humanos e não humanos. Partindo dos princípios dessa lógica outra, é possível começar a pensar modos de ser/estar e viver no mundo, na contramão do pensamento monocêntrico para ecologias de saberes e de inter/multiculturalidades. Essas concepções tomaram forma, corpo e cores no brincar com as crianças Terena; elas me fizeram sonhar, esperar e enxergar que mundos coexistem, assim como é preciso muita coragem para resistir, ressignificar re-existir neles.

Sonhar aqui é como a lógica pregada pelos intelectuais indígenas. Cito, Krenak, Baniwa, Kapenawa e minha formação enquanto descendente de Guarani: o sonho é uma experiência de vida. Sonhar não é uma mera alucinação, fantasia ou desejo de quem dorme, mas poder acessar outros mundos e aprender com eles. Mundos ancestrais, cosmológicos. Bergamaschi (2005), ao relatar sua experiência com a escola Guarani na aldeia, aponta a importância da experiência de vida, de sonhos e de imaginação quando. Diz: “[...] segundo o professor, se refere ao que fizeram hoje, o que sonharam, o que está em sua imaginação” (BERGAMASCHI, 2005, p. 226). O sonho para essas culturas convida a bons viveres de solidariedade, vida e amor. Sonhar é imaginar subversivo.

Questionar os massacres e genocídios; impedir que construam campos de concentração atualizados na sociedade *high-tech*; destruir o racismo e sua maquinaria biopolítica; desenhar os mapas para depois rasgá-los; não sucumbir ao governo das condutas; efetuar a potência dos encontros; criar fora das engenharias e panoptismos; pensar sem pedagogia; desatar os nós; sublevar, problematizando os regimentos; fazer ressoar por contágio a coletivização das lutas. (LEMOS *et al.*, 2012, p. 222)

Até porque ele não se dá apenas no estado de adormecimento, mas na experiência de se atrever viver subversivamente, assim foi como vi as crianças Terena em seus ressoares. E nos dizeres de Kopenawa, “Que os brancos não pensem que os Yanomami são valentes à toa” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 73), considerando que “o fotografar e o pesquisar desaceleram o fluxo caótico da transformação e, na sua duração e nas suas processualidade, relançam-se processos de subjetivação” (GOMES, 2012, p. 116). Assim às fotografei, como valentes que enfrentam ora no embate, ora no silêncio e ora na subversão, para afirmarem a sua pertença e a sua etnicidade.

## **HORA DE GUARDAR OS BRINQUEDOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O fato da criança indígena em contexto urbano dialogar com outra ou outras culturas não significa que ela vá “apagar” a sua cultura indígena e sua identidade; ao contrário, é no contato com essa(s) cultura(s) que a cultura e a identidade indígena se fortalecem. (VIEIRA, 2015, p. 207)

Essa é a hora em que guardamos os brinquedos e encerramos as brincadeiras. Um momento de refletir o vivido, confesso que essa não é uma tarefa fácil e que me enche de saudades. Os rostos e sorrisos de cada criança Terena com as quais convivi e chamei pelo nome me vêm à memória, cada uma me marcou, afetou, rasurou e cativou. Concordo com Sobrinho (2011), em que os afetamentos do encontro e do conviver com crianças indígenas são uma aventura mágica e um caminho sem volta. Não sou mais a mesma, sou outra e grata pelas aprendizagens junto a elas.

A tecitura desta tese se deu no intuito de compreender como as crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, município de Campo Grande/MS, ocupam o seu tempo. O que brincam e realizam no dia a dia na aldeia? Como têm sido produzidas as identidades e as diferenças das crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, município de Campo Grande/MS?

Considerando os questionamentos mencionados, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar os elementos que contribuem para a identidade Terena das crianças indígenas que residem e circulam pela aldeia urbana Darcy Ribeiro, em Campo Grande/MS, por meio do brincar.

Procurando dar contorno à pesquisa, os objetivos específicos buscaram: a) identificar o processo de migração dos povos Terena para Campo Grande e a construção da aldeia urbana Darcy Ribeiro; b) descrever as manifestações das crianças Terena durante as brincadeiras no dia a dia na aldeia urbana Darcy Ribeiro; e c) observar as estratégias de negociações, apropriações, ressignificações e resistências das crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, município de Campo Grande/MS, para a manutenção e a produção da identidade Terena.

Na busca pelo ser/estar da criança indígena, a metodologia etnográfica sensível se mostrou mais adequada e possibilitou o estar com, o com-viver e o estar junto. A metodologia permitiu sentir de perto o ser/estar da criança indígena no brincar, desenhar, no silêncio e nas conversas que se dão concomitantemente. O estar com as crianças indígenas foi algo bem preocupante diante do isolamento social, já que esta pesquisa foi construída em meio à pandemia de covid-19. Cuidados foram precisos, como o uso de máscara e álcool em todos os encontros, além de um interlocutor para poder entrar na aldeia com autorização do cacique.

O brincar, o desenhar, o fotografar junto às crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiros foram estratégias metodológicas de fazer falar, deixar falar. Foram nessas formas de comunicar que elas reafirmam a conclusão de Vieira (2015) que trago na epígrafe que começa estas provisórias considerações finais, em que desenha o como as crianças Terena em contexto urbano fortalecem suas identidades e sua cultura, ou seja, não apagam e não deixam de ser Terena por “outrar” no contato com os outros não indígenas. Digo que são considerações provisórias por ponderar que os resultados desta tese não são fixos, muito menos definitivos e determinados, visto que se localizam em um período sócio-histórico e se referem a um grupo étnico-cultural.

Repito que as análises não são neutras e seguem a partir da ótica e sensibilidade de uma pesquisadora também sócio-historicamente localizada (HALL, 1997), que por muitas vezes foi/é desconstruída/construída, tensionada, rasurada e incomodada por teorias com as quais dialoguei no processo e depois pude ver e sentir no campo, junto aos sujeitos, a partir das famílias, dos caciques como no brincar, nas caronas de carro, nos desenhos que analisava no final do dia, nas perguntas que pude me fazer no caminho de volta para casa, nas outras que precisei levantar na madrugada para anotar. Aliás, o Diário de Campo começou a dormir comigo depois do segundo dia na aldeia. Perguntas que foram respondidas aos poucos, nas visitas com os mais velhos, durante conversas informais e nas entrevistas com o cacique e com o professor Itamar.



Os campos teóricos nos quais transitei e com os quais dialoguei são os Estudos Culturais, os estudos pós-críticos, os estudos pós-modernos e os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade. Eles possibilitaram pensar o fazer pesquisa a partir da etnografia sensível para me permitir brincar. Nesse sentido, utilizei as ferramentas necessárias para poder “fotografar” o processo formativo da identidade das crianças Terena da aldeia indígena Darcy Ribeiro no município de Campo Grande/MS. Os desenhos aleatórios que, num primeiro momento, não respondiam à minha sugestão foram se tornando ferramentas para que me falassem mais sobre elas e sua forma de ver o mundo. As fotografias que eram para ser registradas por mim foram se tornando uma brincadeira para elas, fotografavam e filmavam o que chamavam mais atenção, foi além da formalidade de registro.

Os brinquedos que foram levados como alento a uma pensada maçante atividade de escrita e interrogatórios nos envolveram, a ponto de ser uma atividade eixo, e brincamos. Foram durante as brincadeiras que fui interrogada e cobrada, foi dentro do campinho na partida de queimada que me contavam sobre as muitas dificuldades socioculturais que passavam, dos preconceitos e racismos que enfrentavam. Foram nos passes de bola no vôlei improvisado que me falavam do orgulho que carregam em seu pertencimento étnico, de que estar na cidade e não falar a língua Terena não os torna menos Terena. No ritmo do pular corda, me falavam das diferenças entre estar na aldeia rural da urbana, no ecoar da memória, lembro: “Lá tem mato, bicho, é perto, ensinam Terena, lá não tem quadra nem quadro, estudamos todos juntos, lá é silencioso”, nas palavras delas. Foram nos intervalos entre uma brincadeira e outra que me contavam os grandes acontecimentos da aldeia e dos acampamentos, casamentos, eleições, nascimentos, gravidez, mortes, violências, drogas, aniversários e suas participações nas festas indígenas dentro da aldeia.

Uns de cócoras, outros sentados no tapete educativo numa partida de dominó, falavam de suas dificuldades de aprendizagem: “quem sabe ler, quem não sabe, quem reprovou, quem é estudioso”. Um grava a disputa de dama, outros ficam animados e na torcida, mas dentro da brincadeira vão se ajudando e todos ganham, todos brincam. No observar o cabo de guerra, vi o quanto elas, as crianças Terena, não se lamentam a perder; a diversão vale mais que ganhar ou perder, quem caiu com graça, quem fez a careta mais engraçada. Na partida de futebol, não importa ser menino ou menina, não importa se não sabe, aliás, elas ajudam, ensinar os menores. Assisti de camarote crianças de 2 a 14 anos em campo; como mencionado nos capítulos anteriores, os bebês entravam nas brincadeiras. As crianças Terena são livres. Concordo com o cacique Deomir: elas brincam livremente sob os olhos cuidadosos de avós, avôs, pais, mães e irmãos mais velhos.

É esse modo de ser/estar e viver em constelações (KRENAK, 2020), sob o sussurrar de risos e dizeres que meus ouvidos nada Terena não puderam ouvir. Precisei perguntar e chegar muito perto para escutar e se tratava de paqueras, namorinhos, quem é lindo, quem gosta de quem, quem namora quem, a beijoqueira, isso dá parte das meninas e do Lebe e Re, os dois são muito falantes, sarristas e engraçados, sempre tinham um acontecimento para me contar. Os meninos combinavam partidas de *games*, quando não eram uma piada sobre um colega que não queriam me contar – “não é nada não, prô” –, as músicas eram de me tirar do foco. Elas vinham acompanhadas de rebolados. Não tinha como não rir e rebolar junto. Audíveis eram as rivalidades sobre time de futebol: “seu time não presta, time podre, coitado do seu time”, falas deles.

Articulando essas vozes, os silêncios com as falas dos mais velhos, pude compreender como o migrar de aldeia rural para aldeia urbana dos Terena causam os estranhamentos, bem como os fortalecem. Isso porque os Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro estão entre o lá e o aqui. Existe esse transitar rural e urbano, o que lembra a fala do professor Itamar quando afirma que os Terena são nômades, reafirmando que esse ir e vir faz parte de sua cultura e identidade (BHABHA, 2019).

Arroz e feijão sem nenhum outro complemento alimentar, assim como o lugar periférico, a linha imaginária entre bairro e aldeia, as drogas ilícitas e as rondas policiais me mostraram os impactos da desigualdade aos quais elas estão submetidas. Por outro lado, as fronteiras as protegem como uma grande casa, dentro dos limites da aldeia elas estão seguras, sem “zuação”, onde as crianças Terena podem escolher falar ou não a língua Terena. Na aldeia, elas circulam entre as casas de familiares e parentes, dividir brinquedos e brincar, mas dentro e fora afirmam e reafirmam seu pertencimento étnico, quando não falam é por estratégia de sobrevivência. Não se trata de negar, mas de negociar. Uma questão evidente é de que elas não caminham sozinhas, são coletivas, elas se protegem e se cuidam – uma relação que se dá por serem irmãos e amigos, a criança maior cuida do menor. Estas relações acontecem na aprendizagem, do maior para o menor, isso num exercício de repetição e imitação, o que exige muita observação. A aprendizagem também ocorre no silêncio e no sussurro, gritar para elas é uma grande violência.

Existe, entre as crianças Terena, uma relação com a natureza desde os pés descalços, deitar na terra, brincar na chuva, até construir com lama, cuidado com os animais. Lembro que os cães acompanhavam elas até o campinho e, por vezes, elas se distraíam com eles correndo, conversando com os cães, outras carregavam seus gatos. As árvores que nos fizeram sombra para brincar estavam presentes nos desenhos. As araras frequentemente nos fizeram parar o

jogo e ficar admirando. Essa relação com a natureza é algo que os mais velhos ensinam com seus modos de ser e que, nas palavras do cacique Deomir, é com a natureza que aprendem a viver e sobreviver, a sobrevivência depende da relação de cuidado com a natureza, uma cosmovisão ancestral que, mesmo em meio ao contexto urbano, prevalece. É da natureza que tiramos alimentos e cura, segundo o professor Itamar.

Quanto à educação, vale enfatizar que sobreviver é o primeiro ensinamento. Aqui o papel fundamental é da família, das relações em comunidade, com os mais velhos no ir e vir entre aldeia rural e urbana. Educar para resistir e re-existir tem uma importância maior, isso se dá nos embates e luta por direitos, quando as lideranças se reúnem para garantir direito. Algo mais recente foi a vacinação dos indígenas em aldeias urbanas, essas questões afetam e fortalecem as crianças que estão sempre circulando nesses momentos tão importantes.

São em momentos como esses que os mais velhos mostram a importância de ocupar lugares de direito e empoderam seu valor enquanto identidade étnica, bem como mostram que a união por um bem maior faz a força. É uma união presente nos torneios de futebol entre os times dos acampamentos e aldeias urbanas, uma forma de confraternização, nos bingos, nas eleições de cacique, nas igrejas com eventos que convidam toda a comunidade. Quando um comunica o outro para receber os sacolões e cestas de frutas e verduras, vi como ato de coletividade. As cerimônias reúnem todos, independentemente de etnia e se pertence ou não à aldeia. Essa escola é muito valorizada, a escola que forma a identidade da criança Terena. Nesse sentido, a coletividade não se dá apenas entre as crianças.

A escola institucionalizada oficialmente tem seu valor também, mas existe muito a aprender para deixar de ser um lugar que as crianças não querem falar, deixar de ser um lugar ao qual elas não querem voltar, um lugar lembrado pela figura de um professor ou professora que grita, que humilha, que não sabe sussurrar e que não compreende nem considera os modos próprios de aprendizagem de uma cultura. A escola precisa deixar de ser monocultural e monolíngue, num movimento inter/multicultural. Começar a abrir os portões da escola para que as identidades étnico-culturais possam entrar e não mais deixar as diferenças portões para fora. Por se tratar de escolas não indígenas que recebem um número considerável de crianças de diferentes etnias, elas precisam dar aberturas para diálogos com as comunidades indígenas. A potência escolar é vista pelos pais e lideranças, as limitações desta é vista na falta de professores e de auxiliares indígenas, o que me lembra a fala de Luxo: “Nós indígenas somos democráticos, dialogamos bem com todas as etnias” (Diário de Campo, 2021).

Sinto a necessidade de relembrar que minhas falas e meus olhos ainda carregam uma perspectiva moderna/colonialista, além de carregar minhas marcas, ou seja, elas não são

neutras, por mais que tenha me esforçado em fugir da narrativa e forma de escrita cartesiana, ela ainda está em mim. Deve ser por isso que, por muitas vezes, na tecitura da tese, narrei, falei de forma interpretativa dos silêncios, algo que busquei sentir e senti, assumo que escorreguei epistemologicamente. O Diário de Campo está cheio de ouvires com o coração. Foram sentimentos que me afetaram e falaram. A pesquisadora, mesmo que se esforce, não vai estar isenta de suas formações, pois somos o resultado da modernidade/colonialidade. Ao olhar para meu eu na diferença, ainda me vejo assim – um produto dessa lógica. Escorrego, caio, desvio e algumas vezes logro fugir e olhar de longe, olhar pela interculturalidade, olhar a partir do bem viver que tanto tentaram me ensinar e sigo a aprender.

É um esforço angustiante e tenso o olhar por outros ângulos, por outras lentes, ver nas entrelinhas e ouvir os silêncios; um deslocamento que requer um apurado e atento auditivo do coração, para parafrasear Bergamaschi (2016). Meu esforço foi trazer as concepções e falas das crianças, mas nem sempre cumpri, assim como não consegui agradar a todos e todas, uma brincadeira ou outra não eram bem aceitas por todas, pois se tratava da escolha da maioria e do espaço que nos restavam já que o campinho foi sempre um lugar da comunidade, dos treinos de futsal feminino e masculino. A comunidade é tratada aqui como a junção de aldeia e acampamentos; lembro que estão interligadas por parentesco e família.

Algumas questões continuam alimentando minha curiosidade, e algumas delas são: como esses modos de ser/estar da criança indígena se dão em sala de aula? Dado o movimento crescente de migração indígena para contexto urbano, como é essa escola da aldeia rural tão admirada pelas crianças Terena? Essas são perguntas que outras pesquisas podem responder. Com o aumento de pesquisadores indígenas, acredito que eles vão nos dar pistas e respostas, ou nos deixar ainda mais curiosos quanto aos seus complexos modos de ser, estar e ver “os mundos”, como ensina Macuxi (2020). E é sobre esses mundos outros das crianças Terena que busquei desenhar nessa pesquisa. Espero que essa pesquisa provoque a curiosidade de outros pesquisadores e os convide a buscar as produções dos intelectuais indígenas, tanto os que apresentei aqui como tantos outros que possam sensibilizar com seus saberes outros, para fazerem perguntas outras.

## REFERÊNCIAS

ABBUD, Bruno. Funai troca nome e indígenas fazem ritual de purificação em gabinetes. **O Globo**, Brasília, 02/01/2023. Brasil. Disponível em: <http://glo.bo/3GVFH2m>. Acesso em: 6 jan. 2023.

ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. **Policy Paper**, v. 9, n. 5, p. 1-36, 2010.

ACOSTA, Alberto/Tradução de Tadeu Breda. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2019.

AGRO SABER. É tangerina, mexerica, bergamota ou ponkan? Sabe a diferença? **Agro Saber**, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3ZvpEiX>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ALVES, Rozane Alonso. **Infância indígena**: como as crianças Arara-Karo na região Amazônica dizem de si sobre ‘o ser indígena’, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

ALVES, Rozane Alonso. **Ya Ka Na Āra Wanã**: movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (PAY GAP/RO). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande – MS, 2018.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves(org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

AQUINO, Elda Vasques. **Educação Indígena e processos próprios de aprendizagens**: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá. Antes da escola, na

comunidade Indígena de Amambai, Amambai-MS, 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2012.

BACKES, José Licínio. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 13-19, jan./jun., 2014.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. São Leopoldo/RS, 2005, 304 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, 2005.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A resignificação das representações sobre as crianças indígenas pelos estudantes de pedagogia: desafio para uma formação docente intercultural. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro *et al.* (org.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber, 2011, p. 205-226.

BANIWA, Gersem Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233 p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

BANIWA, Gersem Luciano. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio/ago. 2017.

BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid-19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar**, v. 2, p. 1-11, 10 maio 2020.

BATISTOTI, Aleida Fontoura; LATOSINSKI, Karina Trevisan. O indígena e a cidade: panorama das aldeias urbanas de Campo Grande/ MS. **Revista Rua**, Campinas-SP, v. 25, n. 1, p. 329-355, junho 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEDIN, Silvia Antônio. Por uma razão aberta e sensível na pesquisa em educação: aportes e reflexões. *In*: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/Bahia, UFRB, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e**: Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUZA, João Vicente Silva. Pesquisa etnográfica: espaços para sensível e a sensibilidade. *In*: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. 2016, p. 193-220.

BESSA FREIRE, Maria do Céu. **A criança indígena na escola urbana**: um desafio intercultural. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2006. (Dissertação de Mestrado de Educação).

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.

BIGATÃO, Lú *et al.* **Caá – a força da erva**. (Documentário). Direção geral de Lú Bigatão. Roteiro: Rosiney Bigatão. Produção: Ubirajara Guimarães. Direção de fotografia: Zédu Moraes e Dalmo de Oliveira. Dourados, 2005. Vídeo, 60 min. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Dzp2ZPfbN\\_0&ab\\_channel=AndriolliCosta](https://www.youtube.com/watch?v=Dzp2ZPfbN_0&ab_channel=AndriolliCosta). Acesso em: 08/04/2022.

BITTAR, Ari Fernando. **Projeto Córrego Bandeira e as crianças terena**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campo Grande, Universidade Católica Dom Bosco, 2011.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** Porto Alegre/RS, 2007. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BOTH, Sergio José. **Da aldeia a cidade**: o cotidiano de estudantes paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra/MT. Universidade Federal de Mato Grosso, 2006. (Dissertação de Mestrado de Educação).

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.645 de 15 de abril de 2008**. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm). Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.836 de 09 de janeiro de 2004**. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3Xj7xuO>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRUMATTI, Sonia Aparecida Verga. **Identidade indígena**: algumas características de estudantes indígenas da Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados, MS. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Nas tramas da igualdade e da diferença frente a alteridade dos alunos indígenas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2011.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Professores indígenas e educação superior**: traduções e negociações na escola indígena Ñandejara da aldeia Te'yikue, Caarapó/MS. 2016. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, p. 283-350, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidianos escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**: v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set., 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica – construindo caminhos. *In*: WALSH, Catherine (editora). **Pedagogias decoloniales – prácticas insurgentes de resitir, (re)existir y (re)viver**. Tomo I, Série Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador, Aby Yala, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CASTRO, Viveiro de. **“No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”**. Povos indígenas no Brasil: ISA. 2006.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge, Zahar Ed., 2005.



COLMAN, Daniele Gonçalves. **A implementação da lei n. 11.645/08 no ensino fundamental**. Campo Grande, 2018, 131 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, 2018.

COLMAN, Daniele Gonçalves; SOUZA, Gustavo dos Santos. Pesquisar com povos indígenas: desafios, tensões e negociações. *In: Anais do IX Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade*, UCDB. 2021. p. 169-179.

COLMAN, Rosa Sebastiana. **Guarani *retã* e mobilidade espacial Guarani**: belas caminhadas e processos de expulsão no território Guarani. 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CORONAVÍRUS BRASIL. **Covid-19**: Painel Coronavírus, 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 1 set. 2022.

CORRÊA, Áurea Lúcia Melo Oliveira. **A trajetória de vida de jovens estudantes Ye'kuana na cidade de Boa Vista**: desafios e perspectivas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2009.

CORTESÃO, Luiza; PAVAN, Ruth. O pensamento de Paulo Freire e o “arco-íris sociocultural da sala de aula”: entrevista com Luiza Cortesão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 311-323, jan./abr. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros odos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRUZ, Rafael Presotto Vicente. **Projeto Córrego Bandeira**: cultura, jogo e territorialidade. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande – MS.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DICKEL, Katia Simone Muller. **Experiências interculturais**: estudantes Kaingang numa escola não indígena. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DILGER, Gerhard; PEREIRA FILHO, Jorge. Apresentação à edição brasileira: ousar pensar “fora da caixa”. *In: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam; PEREIRA FILHO, Jorge (org.). Descolonizar o imaginário*: debates sobre o pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento. Fundação Rosa Luxemburgo Editora Elefante, Editora Autonomia Literária, 2016.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 51-86, enero-diciembre, 2003.

ESPÍNDOLA, Michely Aline Jorge. **Jovens terena na cidade de Campo Grande (MS) política e geração**. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – Rio Grande do Norte.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. EDUFRA: Salvador, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. V. 42. Coleção, perspectivas do homem. Série, política. Tradução de José Laurênio de Melo. Civilização brasileira, Rio de Janeiro, 1968.

FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: Uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 970-986, set./dez. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/ago., 2003.

FLEURI, Reinaldo; GARCIA, Regina Leite. Contribuições latino-americana para as pesquisas e práticas interculturais. *In*: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa. (org.). **Saberes cotidianos em diálogo**. Petrópolis: De Petrus; FAPERJ, 2015. p. 11-51.

GARCIA, Regina Leite. Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. *In*: MOREIRA, A. F. et al. (Orgs.). Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-36. (Coleção Questões da Nossa Época).

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Alienígenas em sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em educação), p. 83-100.

GOBBI, Marcia Aparecida. Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira. **Studi sulla formazione**, 17, 1, 2014. Disponível em: <http://digital.casalini.it/3116199>. Acesso em: 16 jun. 2022.

GOMES, Patrícia Argôllo. Fotografar: capturar a passagem. *In*: Fonseca, Tania Mara Galli; Nascimento, Maria Livia do; Maraschin, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Editora Sulina, 2012, p. 23-26.

HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul., dez, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 103-133.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**; a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2003.

KNAPP, Cássio. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. Dourados/MS, 2016. 423 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavra de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDA, Beatriz dos Santos. Crianças guarani: atividades, uso do espaço e a formação do registro arqueológico. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro *et al.* (org.). **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber, 2011, p. 45-74.

LANDER, Edgardo. Com o tempo contado – Crise civilizatória, limites do planeta, ataques a democracia e povos em resistência. *In*: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam; PEREIRA FILHO, Jorge (org.). **Descolonizar o imaginário**: debates sobre o pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento. Fundação Rosa Luxemburgo Editora Elefante, Autonomia Literária, 2016.

LANG, Mirian. Introdução: Alternativas ao desenvolvimento. *In*: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam; PEREIRA FILHO, Jorge (org.). **Descolonizar o imaginário**: debates sobre o pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento. Fundação Rosa Luxemburgo Editora Elefante, Autonomia Literária, 2016.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Julia Dutra de. Afetar. *In*: Fonseca, Tania Mara Galli; Nascimento, Maria Lívia do; Maraschin, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012, p. 23-26.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; SILVA, Alyne Alvarez; SANTOS, Daniele Vasco. Subverter. *In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Editora Sulina, 2012, p. 221-223.*

MAKUXI, Jaider Esbell. Auto decolonização – uma pesquisa pessoal no além coletivo. *In: MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Narrativas Insurgentes**: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota, Coleção AYA, v. 1).*

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano escolar e diferenças. Juiz de Fora: **Educação em Foco**, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar./jun., 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3w1jF80>. Acesso em: 5 jun. 2019.

MEDINA, C.A. **A favela e o demagogo**. São Paulo: Martins Editora. 1964.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 49, 1999.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educación indígena y alfabetización**: acunción, Paraguay: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch” (CEPAG), 2008.

MELIÀ, B. ENTREVISTA Palavras Ditas e Escutadas. *MANA* 19(1): 181-199, 2013. <http://www.scielo.br/pdf/mana/v19n1/v19n1a07.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação: Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-22.*

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação: Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 15-22.*

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. *In: SPINK, Mary Jane Paris (org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.*

MUNSBURG, João Alberto S.; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. *In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, p. 140-154, 2018.*

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. As estratégias de inserção dos índios Terena: da aldeia ao espaço urbano (1990-2005). 2006. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista.

NAKASHIMA, Edson Yukio. **Reatando as pontas da rama**: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; URQUIZA, A. H. A. A criança guarani/kaiowá e a questão da educação infantil. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 22, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3XmnWyL>. Acesso em: 9 jul. 2019.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena**: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção teses e dissertações em educação, v. 2)

NASCIMENTO, Adir Casaro. URQUIZA, Antônio Hilário, VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A cosmovisão e a representação das crianças indígenas kaiowá e guarani: o antes e depois da escolarização *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro *et al.* (org.). **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber, 2011, p. 21-44.

NEPPI. **Rede de saberes**. 2023. Disponível em: <http://nepi.eco.br/rede-de-saberes/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

NUNES, Flaviana Gasparotti; SILVA, Solange Rodrigues da. Fronteira e construção do “outro” concepções de alunos sobre povos indígenas. **Mercator**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 93-106, jan./abr., 2014.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. *In*: **ANPED/25<sup>a</sup>**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25<sup>a</sup>>. Acesso em: 9 jul. 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 3, set/dez. 2013.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Indígenas crianças, crianças indígenas**: perspectivas para construção da doutrina da proteção plural. Curitiba: Juruá, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade**: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia) –Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PARAGUAY. **Anuario Estadístico 2019**. Objetivos e desarrollo sostenible. Fernando de la Mora- Paraguay, 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisa pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, ago. 2004.

PAVAN, Ruth. A necessidade de redizer e reviver a pedagogia da esperança de Paulo Freire. **Revista e-currículo**, [S.I], v. 16, n. 4, jan. 2019.

PENTEADO, Yara Maria Brum **A condição urbana**: estudo de dois casos de inserção do índio na vida citadina. 118 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 1980.

PEQUI. **Cerratinga**. Produção sustentável e consumo consciente. 2021. Disponível em: <https://www.cerratinga.org.br/especies/pequi/>. Acesso em: 20 set. 2022.

PEREIRA, Cimar Azeredo; STENNER, CLAUDIO. **Dimensionamento Emergencial de População Residente em Áreas Indígenas e Quilombolas** [...]. Subsídios para o Ministério da Saúde visando ao Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a covid-19. IBGE, Rio de Janeiro, 2021.

QUEIROZ FILHO, A. P. de. Sobre as origens da favela. **Mercator**, Fortaleza, v. 10, n. 23, p. 33-48, set./dez. 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009. p. 73-118.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de ciências Sociais- CLACSO, 2005. p. 227-278.

REZENDE, Mireilly Marques. **Descrição das condições sociais dos Terena assentados no Bairro Jardim Noroeste em Campo Grande/MS**. 2005. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente) – Universidade para o desenvolvimento do Estado e da região do Pantanal, Campo Grande, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALVADOR, Mario Ney Rodrigues. **Urbanização e formas de resistência indígena na cidade de Campo Grande-MS**: industrialização, relações de trabalho e territorialização étnica.

2020. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SANT'ANA, Graziella Reis de. **História, espaços, ações e símbolos das Associações Indígenas Terena**. Tese (doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 54, p. 197-215, 1999.

SANTOS, Boaventura Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 120-156.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. **Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2014.

SILVA, Antonio Carlos Seizer da. Kalivôno hiko têrenoe: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI – vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2016.

SILVA, Aracy Lopes; BARBOSA, Silvia Neli Falcão e KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *In*: **PERSPECTIVA, revista do Centro de Ciências da Educação**, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, jan/julho, Florianópolis, 2005.

SILVA, Karine de Souza. Insurgências contra-coloniais e a amefricanização da universidade. *In*: MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos**. – Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota, Coleção AYA, v. 1). p. 9-18.

SILVA, Marcela Guarizo da. **Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva intercultural**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

SIMONI, Ana Carolina Rios; RICKES, Simone Moschen. Outrar. *In*: Fonseca, Tania Mara Galli; Nascimento, Maria Lívia do; Maraschin, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Editora Sulina, 2012, p. 177-179.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. **Vozes infantis indígenas**: as culturas escolares como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sataré-Mawé. Manaus: Valer, Fapeam, 2011.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. **Vozes infantis**: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola. Florianópolis-SC: UFSC, 2009. (Tese de Doutorado em Educação).

SOUZA, G. S.; FERREIRA, E. M. L.; VIEIRA, C. M. El Servicio de “Protección” a los Indios y el enfrentamiento del colonialismo educacional. **Revista Cambios y Permanencias (COL)**, v. 13, 1, p. 208-218, 2022.

STOER, S. Desocultando o vóo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. *In*: CORREIA, J. A.; CORTESÃO, L.; STOER, S. (org.). **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001. p. 245-275.

STOLLER, Paulo. **O gosto das coisas etnográficas**: os sentidos na antropologia. Editora da Universidade da Pensilvânia, 1989.

TONELLI, Maria Juracy Filgueiras; ADRIÃO, Karla Galvão; CABRAL, Arthur Grimm. Tatear. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Editora Sulina, 2012, p. 225-227.

TURINO, Célio. Prefácio à edição brasileira. *In*: ACOSTA, Alberto/Tradução de Tadeu Breda. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2019, p. 21-29.



VIEIRA, Carlos Magno Naglis. “O que interessa saber de índio?”: um estudo a partir de manifestações de alunos de escolas de Campo Grande/MS sobre as populações indígenas de Mato Grosso do Sul. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2008.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença.** 2015, 228 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande, 2015.

WALSH, Catherine Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologias decoloniales. **Nómadas** (Col), n. 26, p. 102-113, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2005.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, abr.2015.

ZANELLA, Andréa Vieira; FURTADO, Janaína Rocha. Resistir. *In*: Fonseca, Tania Mara Galli; Nascimento, Maria Livia do; Maraschin, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário.** Editora Sulina, 2012, p. 23-26.

ZOANDO. *In*: **Dicionário online de Português.** Conheça a palavra do ano de 2022. Minas, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/zoando/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

**ANEXOS**

### **Anexo 1 – Roteiro de Entrevista (Itamar)**

1. Poderia falar um pouco sobre a sua história?
2. Como foi sua vida escolar na aldeia e na cidade?
3. Como os Terena entendem a infância? Quem é criança? Até quando? Qual a importância delas para o povo Terena?
4. Como se dá a migração da aldeia para a cidade? Por que uns ficam e outros não? Quais os impactos da migração para a cultura Terena?
5. Na sua concepção, conhecer e compreender a cultura Terena no processo educativo causariam mudanças para a humanidade?
6. Qual o impacto da Pandemia da Covid/19 para a comunidade? E para as crianças?

## **Anexo 2 – Roteiro de entrevista com cacique Deomir**

1. Como se deu sua vida entre aldeia e cidade?
2. Qual a diferença entre aldeia e aldeia urbana?
3. O que muda na cultura quando se migra para cidade?
4. Por que mudam para a cidade?
5. A roça na aldeia urbana é possível?
6. É possível manter a cultura na cidade?
7. Poderia falar um pouco sobre a diferença entre a língua indígena que os antigos falavam e falam com a que os jovens falam?
8. Por que os mais velhos chamam os caçulas de B?
9. Existe uma separação familiar entre os Terena?
10. Quais os maiores desafios para as crianças em situação escolar na pandemia da Covid-19?
11. Como os Terena entendem a infância? Quem é criança? Até quando? Qual a importância delas para o povo Terena?
12. Como é dada a criação ou educação da criança Terena?
13. O que é importante dizer sobre a fundação da aldeia Darcy Ribeiro?
14. Na sua concepção, conhecer e compreender a cultura Terena no processo educativo causariam mudanças para a humanidade?
15. Como é ser indígena na cidade? Quais as dificuldades em permanecer aqui?
16. Qual a importância dos idosos? O que tem a nos ensinar?
17. O que os Terena esperam da escola ou melhor da educação escolar?
18. O que falta para as escolas que recebem as crianças indígenas?

### **Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Pesquisadora responsável: Daniele Gonçalves Colman

Endereço: Rua: ----- Campo Grande MS.

Telefone: (67) 996-----, E-mail: danielecolmann@hotmail.com

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar, de forma voluntária e gratuita, da pesquisa AS CRIANÇAS INDÍGENAS EM CAMPO GRANDE/MS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Daniele Gonçalves Colman, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco - PPGE/UCDB, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira.

Leia com cautela as informações contidas neste documento e se houver alguma dúvida, perguntar para a pesquisadora afim de saná-la. Após ser esclarecido (a) sobre as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no caso de aceitar fazer parte desta pesquisa, assinar ao final deste documento. Ao assinar este termo o (a) senhor (a) autoriza a apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos e a publicação em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Este documento consta em duas vias, sendo uma ao (à) senhor (a) e a outra à pesquisadora responsável pela pesquisa.

O (a) senhor (a) pode optar por não participar da pesquisa e isso não lhe acarretará nenhuma penalidade. Caso opte por participar, o (a) senhor (a) pode desistir a qualquer momento e também não sofrerá nenhuma penalidade, e é assegurado o sigilo de suas informações. A qualquer etapa da pesquisa o (a) senhor (a) poderá solicitar informações sobre a pesquisa e sua participação.

Esta pesquisa possui como objetivo geral: Investigar o modo de ser e estar das crianças indígenas que residem e circulam pela Aldeia urbana Darcy Ribeiro, no município de Campo Grande/MS, no período de pandemia da Covid-19. Como objetivos específicos, a) Observar o dia-a-dia das crianças indígenas da Aldeia urbana Darcy Ribeiro, município de Campo Grande/MS, no período de pandemia da Covid-19; b) Verificar as estratégias de ensino e aprendizagem criadas pelas crianças indígenas da Aldeia urbana Darcy Ribeiro, município de Campo Grande/MS, no período de pandemia da Covid-19, para a realização das atividades escolares; c) Identificar o processo de migração dos povos indígenas para Campo Grande/MS e a construção da aldeia indígena Darcy Ribeiro.

A pesquisa será realizada com as crianças da aldeia indígena urbana Darcy Ribeiro, no município de Campo Grande/MS.

Sua participação na pesquisa será por meio de uma autorização para observar as crianças indígenas na Aldeia Urbana Darcy Ribeiro. Pois, a pesquisa tem por objetivo investigar o modo de ser e estar das crianças indígenas que residem e circulam pela Aldeia urbana Darcy Ribeiro, no município de Campo Grande/MS, no período de pandemia da Covid-19. As observações durarão em média 5 meses e será realizada presencialmente. Caso haja necessidade algum evento será fotografado, gravada e/ou filmada e transcrita pela pesquisadora, ademais, seu orientador também terá acesso ao conteúdo da observação. Antes da utilização dos dados coletados na observação, o (a) senhor (a) terá acesso a fatos, gravação e/ou filmagem e a transcrição para, se necessário, realizar considerações.

O material físico e/ou digital produzido durante a observação será conservado garantindo o sigilo das informações pessoais, o material físico será conservado em local seguro

na casa da pesquisadora e o digital ficará armazenado apenas no computador pessoal da pesquisadora, os materiais físicos e/ou digital serão armazenados por até cinco anos, quando finalizar este prazo, o material físico será incinerado e o digital será deletada do drive pessoal da pesquisadora.

A observação feita com as crianças não acarretará nenhum risco, pois durante as conversas com as crianças e possivelmente com os pais, serão pautadas pelo respeito existente no ambiente acadêmico e os critérios éticos exigidos. Ainda, o (a) senhor (a) poderá optar por não responder perguntas ou finalizar a observação a qualquer momento.

Sua participação é importante, ao participante não haverá nenhum benefício financeiro, entretanto haverá benefícios sobre a construção de conhecimento ao debater o modo de ser e estar das crianças indígenas que residem e circulam pela Aldeia urbana Darcy Ribeiro, no município de Campo Grande/MS, no período de pandemia da Covid-19, pois o produto educacional produzido por meio desta pesquisa ficará disponível para o público e para a comunidade em geral.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa estão em conformidade com as disposições sobre Ética em Pesquisa com Seres Humanos determinados pelas Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, e pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo, o (a) senhor (a) será compensado (a) conforme determina a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde

Li este Termo e acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) sobre a pesquisa: “A CRIANÇAS INDÍGENAS EM CAMPO GRANDE/MS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19” e concordo voluntariamente em participar:

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado

Declaro que obtive de forma voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo estudo.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Endereço Avenida: Tamandaré, nº 6.000 - Bloco D –Jardim Seminário – CEP: 79117-900 – Campo Grande – MS. Tel. (67) 3312-3587

## **Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>55</sup>**

### **1 TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA**

MODO DE SER/ESTAR DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM UMA ALDEIA URBANA DE CAMPO GRANDE/MS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

#### **2 PESQUISADOR(A)**

Nome: Daniele Gonçalves Colman

CPF 032525711-61 RG 001700770 Telefone: (67) 996167692

Endereço: Rua: São Carlos, 119 Bairro: Santa Luzia – Campo Grande MS

### **3 OBJETIVOS DA PESQUISA:**

Investigar o modo de ser e estar das crianças indígenas que residem e circulam pela Aldeia urbana Darcy Ribeiro, no município de Campo Grande/MS, no período de pandemia da Covid-19.

### **4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE):**

A perspectiva de pesquisa, da presença de crianças indígenas em contexto urbano e não indígena, destaco que meus questionamentos e propostas surgiram durante minha pesquisa de Mestrado, ali, no campo de pesquisa, no chão da escola, nas observações e nas concepções e falas dos/as professores/as entrevistados/as. Nas falas identifiquei um desconhecimento da existência da lei, assim como outros a conhece de forma superficial, ou só ouviram falar. Existe ainda nos discursos uma contradição, as famosas e corriqueiras “nós aqui não fazemos diferenciação, todos são tratados da mesma forma”, porém, no decorrer das falas e nas entrelinhas dos discursos, as diferenciações, os preconceitos, os estereótipos, as discriminações e as hierarquizações da diferença vão se mostrando.

Isso chama a atenção por ser uma escola que recebe um número significativo de indígenas de diversas etnias, sendo a escola vizinha da aldeia urbana Darcy Ribeiro. Estar ao lado da aldeia e estar tão alheia ao modo de vida, às culturas ali presentes, às concepções dos mesmos e à falta de diálogo no intento de ouvir o que esses sujeitos outros esperam da escola, enquanto aprendizado e saber, causaram inquietações. Compreender que existe ao lado uma riqueza cultural e de saberes e não tirar proveito, ou seja, não promover novos conhecimentos, parafraseando Candau (2016), é não ver a “vantagem pedagógica”.

### **5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

Esta pesquisa é do tipo etnográfica, pois, “por meio da etnografia podemos relacionar a ação de um determinado sujeito a uma totalidade simbólica, social e cultural” (OLIVEIRA, 2013, p. 273). Para atender aos objetivos de pesquisa pretendo uma imersão no ambiente em que os sujeitos da pesquisa transitam, para isso, a etnografia permitirá a construção de dados “por meio de um conhecimento meticoloso do cotidiano da realidade a ser estudada, o que pressupõe o estar com o outro, o processo de convivência com o chamado ‘nativo’” (OLIVEIRA, 2013, p. 273). Bricolar, o que permite a pesquisadora utilizar de todas as ferramentas que ajude a “nos

---

<sup>55</sup> O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve responder a dois critérios fundamentais: assegurar ao pesquisador a autonomia para publicação dos resultados alcançados pela pesquisa e assegurar aos sujeitos que serão submetidos à pesquisa o direito de se manifestar e apoiar ou não o que estiver sendo apresentado na posposta.

informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido. A bricolagem é um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios”. (PARAÍSO, 2012, p. 33). Segundo Alves (2018), bricolagem “fornece um alento nas tormentas da pesquisa” (p. 96). Isto por permitir “rasuras metodológicas” (idem, p. 96), estratégias novas de ver, experienciar e estar no campo e com crianças indígenas, novas diante do que eu enquanto pesquisadora já pressuponho saber sobre eles, um saber ainda fixo, cristalizado e naturalizado, um saber que parte do meu processo formativo.

## **6 POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS:**

Não há.

## **7 POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:**

As contribuições da pesquisa é a possibilidade de refletir sobre a formação de professores a partir da perspectiva do modo de ser/estar da criança indígena no contexto de aldeia urbana Darcy Ribeiro em Campo Grande/MS como também, afetar os currículos escolares a partir das teorizações inter/multiculturais.

Considerando as informações constantes dos itens acima, consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1 A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o sujeito da pesquisa e/ou seu responsável;

2 É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;

3 É garantido o anonimato<sup>56</sup>;

4 Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;

5 O presente termo está assinado em duas vias.

Campo Grande-MS \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1) \_\_\_\_\_

Nome e assinatura do (a)

( ) Sujeito da pesquisa

( ) Responsável pelo participante

Meio de contato: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<sup>56</sup> Nos casos em que se fizer necessário o uso da voz ou da imagem (incluindo foto) do participante deve-se elaborar documento à parte, concedendo tal autorização.



2) \_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB  
Avenida Tamandaré, 6000  
Jardim Seminário  
Campo Grande MS  
CEP 79117-900

**Anexo 5 – Glosário de palavras em terena**

*Ainapo yakoe*: Obrigada/o

*Nakeie*: Bom dia, boa tarde, boa noite.

*Unatí*: Tudo bem?

*Uné*: Água

*Purutuye*: Não indígena

*Laiana*: Terena branco

*Sukirikionó*: Terena de personalidade mais fechada, sério, bravos guerreiros. Representado pela cor vermelha.

*Xumonó*: Terena de personalidade mais brincalhão e sorridente, calmos e apaziguadores. Representado pela cor azul.

**Anexo 6 – Glosário de palavras em guarani**

*Ava*: Homem, sujeito, indígena.

*Haicha*: Modo

*Kuera*: Aqueles

*Teko*: Vida, viver.

*Tekohá*: Território indígena, onde se pode viver o modo de ser indígena.

*Porã*: Bonito/a, bom, bem

*Guatá*: Andar, caminhar

*Tekoguatá*: Modo de ser caminhante (COLMAN, 2015, p. 40)